



Lire et Ecrire

LA PÉDAGOGIE DU PROJET POUR UNE DOUBLE ÉMANCIPATION

Pratiques émancipatrices

Michel HUBER

ENESAD-GFEN

Anne TOMSON

Lire et Ecrire - Hainaut occidental

février 2005



Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la
Culture- Service de l'Éducation Permanente

La pédagogie du projet a une origine qui remonte maintenant à une quarantaine d'années. Sa pratique, après des débuts prometteurs avait semble t-il régressé. Aujourd'hui elle fait l'objet d'un regain d'intérêt.

Une pratique toujours d'avenir ?

La pédagogie du projet représente une avancée décisive dans les pratiques de formation. Elle engage une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. Savoirs, savoir-faire, savoir-être se construisent et se tissent dans l'action sur un milieu.

La pédagogie du projet introduit dans l'école et autres instances de formation un espace d'investissement des apprenants et pas seulement des 'bons élèves'.

Elle concourt aussi à la formation des futurs citoyens en impulsant une dynamique de co-développement, de responsabilité collective et de coopération tout en formant à la pensée complexe nécessaire à la compréhension du monde de ce début du III^{ème} millénaire.

Cependant la pédagogie du projet-élèves n'est pas sans poser quelques problèmes méthodologiques qui conditionnent son efficacité.

Une gestion visant une double émancipation

L'action sur le milieu génère une première émancipation.

Loin de subir la réalité comme une fatalité, on agit dessus, on la transforme. En transformant son environnement, le sujet se transforme lui-même, à commencer par l'image qu'il a de lui-même. **Or il ne peut y avoir réussite sans une image narcissique valorisante.** Cette valorisation viendra de la satisfaction affichée par les destinataires du projet socialisé et pas seulement des paroles bienveillantes de quelque(s) formateur(s) humaniste(s).

Cette action transformatrice favorisera l'acquisition de savoirs et de compétences de haut niveau qui seront autant de pouvoirs sur le monde. Ces acquisitions supposent une double activité du formateur :

- Prolonger la réalisation du projet par des situations didactiques visant à renforcer savoirs théoriques et compétences en instrumentant les problèmes les plus importants rencontrés dans l'activité (c'est ce que j'appelle le *temps didactique*).
- Organiser des temps de retour sur cette activité afin d'amener les apprenants à prendre conscience des savoirs et des compétences que désormais ils maîtrisent. Sans cette prise de conscience il n'y aura pas d'acquisitions durables (c'est ce que j'appelle le *temps pédagogique*).

Cette émancipation individuelle serait imparfaite, voire aliénante, si elle ne s'inscrivait pas dans une deuxième émancipation, collective cette fois. **On n'apprend jamais seul. On apprend en se confrontant aux autres, pas seulement avec le(s) formateur(s) mais aussi avec ses pairs.** S'émanciper suppose ici de :

- Tirer partie des conflits socio-cognitifs afin d'approfondir, de complexifier ses savoirs en construction.
- Dépasser les conflits affectifs, qui inmanquablement se produiront, risquant d'entraver l'action voire de l'inhiber.

Nous sommes bien là dans le temps pédagogique. Le rôle du formateur est ici fondamental car ces attitudes ne vont pas de soi. Elles doivent faire l'objet d'un apprentissage. C'est l'intérêt de susciter des projets ambitieux, véritables défis qui vont pousser les acteurs à coopérer et à faire preuve de solidarité. Si on ne s'organise pas collectivement le projet n'ira pas à son terme, décevant ses destinataires.

Cette entreprise collective fera l'objet d'une évaluation : est-ce qu'on a été efficaces ? A quelles conditions pourrait-on être plus performants si on a à réaliser des projets comparables ? Ces projets collectifs sont en quelque sorte une propédeutique à la concrétisation de projets plus individuels. L'émancipation solidaire renforce ici l'émancipation individuelle.

Aussi, Lire et Ecrire a fait le choix de travailler en pédagogie du projet.

Qui n'a pas rêvé d'écrire son histoire ?

Un groupe d'apprenants de Lire et Ecrire Hainaut occidental a un jour décidé de réaliser ce rêve et a choisi comme projet¹ de formation l'écriture d'un livre basé sur le récit de vie.

Emergence du projet

Ce travail a commencé le 3 février 2003 avec un groupe de huit personnes.

Pendant la première semaine de formation (du 3 au 7 février 2003), les apprenants ont essayé de mieux se connaître. Il semblait important pour l'ensemble du groupe, que le lieu d'apprentissage soit aussi un lieu où l'on parle de soi afin de mieux se comprendre et donc de mieux s'intégrer.

Le projet d'écrire un livre est venu rapidement (le 5 février), car ils se sont rendus compte qu'ils avaient tous un rapport avec le livre. Une apprenante a d'ailleurs dit que le jour où elle saurait lire et écrire, elle écrirait son histoire. Les apprenants ont trouvé que c'était une bonne idée, mais au lieu d'attendre qu'elle sache lire et écrire, ils pourraient écrire un livre ensemble pour expliquer leur vie et dire pourquoi ils ont eu des difficultés à lire et à écrire.

La création du texte

Ce travail a duré presque un mois et demi à raison de 15 heures par semaine (du 10 février au 21 mars 2003).

Première étape : l'expression orale

Les récits de vie ont été utilisés comme outil pour parler de soi mais aussi pour découvrir l'autre avec son histoire personnelle et son identité culturelle.

Ils ont également été employés comme support au développement de compétences telles que :

- la maîtrise du temps subjectif (se situer dans sa propre histoire, dans celle de sa famille, de son pays,...) ;
- la maîtrise du temps objectif (chronologie des événements) ;
- les repérages dans l'espace.

Les apprenants se sont d'abord exprimés verbalement, pour faire le tri dans leurs souvenirs. Pour certains d'entre eux, il était difficile de pouvoir parler à d'autres de leur vie et de reconnaître leurs difficultés à lire et à écrire.

De façon générale, les apprenants issus de l'immigration avaient beaucoup moins de problèmes pour parler d'eux et de leurs difficultés. En effet, ils se cachaient derrière l'apprentissage du français comme seconde langue pour faire comprendre qu'ils ne savaient pas lire et pas écrire. Et ce même s'ils éprouvaient déjà des difficultés dans leur propre langue.

Les personnes belges avaient, elles, beaucoup plus tendance à s'effacer et à se mettre en retrait.

In fine, tous les apprenants ont cependant été heureux d'avoir pu parler d'eux, de leur enfance et de leur vie d'adulte à d'autres personnes, sans être jugés. Grâce à cela, les stéréotypes et les préjugés liés à l'autre et à sa culture ont pu être rapidement 'balayés'...

Deuxième étape : l'écriture

La deuxième partie du travail fut l'écriture de sa propre histoire. Travailler sur les récits oraux, c'était l'occasion de proposer aux apprenants une démarche plus motivante dans le cadre des apprentissages de base (parler, écrire, lire et compter). Notons au passage que le groupe était très hétérogène, les niveaux de connaissance en lecture, écriture et calcul de chacun étant très différents.

Concrètement, chacun a écrit son texte : seul, avec l'aide de la formatrice ou de quelqu'un d'autre.

C'est précisément à ce moment-là que les apprenants ont découvert qu'ils avaient tous des difficultés pour lire et pour écrire, qu'ils soient belges ou d'origine étrangère.

Lorsque ce travail fut terminé, les apprenants ont mis leurs écrits en commun. Ils se sont exprimés oralement devant les autres, en expliquant les grandes lignes de leur histoire. Cependant, ils ont souhaité que ce soit la formatrice qui lise les textes tout haut. C'était leur manière à eux de se 'dés-approprier' ce qu'ils avaient vécu.

Quelques apprenants ont eu des difficultés à écouter leur récit de vie et se sont mis à pleurer. L'émotion fait partie de la vie et du processus d'écriture. Il était donc important de ne pas la nier ni d'empêcher qu'elle s'exprime.

Dans ce moment difficile, ils se sont soutenus et réconfortés : les autres ont valorisé ce que l'apprenant avait fait, en lui disant que ce n'était pas parce qu'il ne savait pas lire et écrire qu'il ne savait rien faire. Ce qui est assez paradoxal parce qu'eux-mêmes ne le pensaient pas lorsqu'il s'agissait de leur propre vie.

Par la mise en récit de sa vie et des repères culturels de son histoire, ce qui pose problème dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut émerger et être verbalisé. Il était donc essentiel que les apprenants puissent expliquer leur parcours scolaire.

Certains apprenants ont d'ailleurs expliqué que pour la première fois, ils se rendaient compte que ce n'était peut-être pas de leur faute s'ils ne savaient pas lire et écrire !

Dans cette deuxième partie du travail, la communication non-verbale fut très importante : les mimiques, les regards, les silences, les comportements révèlent souvent les pensées des individus et ont donc une signification propre dont il faut tenir compte.

Troisième étape : la réécriture

La troisième partie du travail fut la réécriture.

En écrivant son récit de vie, l'individu se 'ré-approprie' son passé, ce qui lui permet également de comprendre son présent et de se projeter dans l'avenir.

Les apprenants ont demandé à la formatrice de dicter l'ensemble des textes pour qu'ils puissent les écrire ou les réécrire sans faute. Ils ont donc tous écrit les textes de tout le monde. Chaque texte a d'abord été lu entièrement par la formatrice. Ensuite, les apprenants ont écrit le texte qu'elle dictait phrase par phrase.

Lors de l'écriture des premiers textes, les apprenants pouvaient s'aider de l'*Eurêka*² ou du dictionnaire pour se corriger. Mais au fur et à mesure, certains mots revenaient régulièrement. Les apprenants ne pouvaient alors plus s'aider de ces outils, mais devaient rechercher l'orthographe du mot posant difficulté dans les textes déjà écrits.

Une autre méthode utilisée était celle des bandelettes sur lesquelles étaient inscrits une phrase ou un mot revenant régulièrement dans les textes. Ces bandelettes étaient tout le temps à la disposition des apprenants, ce qui leur permettait de retrouver un mot, la racine d'un mot ou la tournure d'une phrase et de pouvoir ainsi orthographier correctement le mot qui leur posait problème.

D'abord phonétique, l'écriture est devenue petit à petit compréhensible. Les structures de phrase et la graphie se sont aussi améliorées.

A l'occasion de la réécriture de leur texte, les apprenants ont eu différentes réactions qui se sont parfois exprimées de manière étonnante.

Certains expliquaient qu'ils ne savaient plus comment s'écrivait un mot, alors qu'ils l'avaient écrit plusieurs fois sans faute. D'autres n'avaient pas de réactions, ne parlaient pas et ce, pendant toute la durée de l'écriture de leur texte (qui pouvait parfois durer deux ou trois séances). Une apprenante avait besoin de mettre sa main sur l'*Eurêka*, lorsqu'elle écrivait son texte. Elle se sentait rassurée. Si bien qu'un jour, n'ayant pas le manuel à côté d'elle, elle écrivit comme si elle avait tout oublié, c'est-à-dire de manière phonétique et incompréhensible.

Un apprenant a quitté le cours pour aller 'prendre l'air' et un autre perturbait régulièrement la lecture de son texte avec toutes sortes de réflexions sur 'la pluie et le beau temps'.

Heureusement, lorsqu'ils reprenaient l'écriture d'un autre texte, tout redevenait 'normal'. Il ne fallait donc gérer les réactions que d'une seule personne à la fois.

La réalisation du livre 'artisanal'

Cette étape a duré trois semaines, toujours à raison de 15 heures par semaine.

Les apprenants ont divisé le livre en deux parties :

- dans la première, ils ont composé des textes sur leur vie par rapport à la lecture et l'écriture ;
- dans la seconde, ils ont expliqué le travail du groupe depuis le premier jour de formation jusqu'à la réalisation du livre.

Ensemble, ils ont choisi un titre signifiant qu'avant leur entrée en formation, ils avaient du mal à s'exprimer dans la lecture et l'écriture et que maintenant, ils commencent à se débrouiller. Ce titre c'est : *De l'ombre à la lumière*.

Ils ont également choisi le format du papier, la couleur de celui-ci, les divers matériaux utiles à la réalisation du livre et se sont renseignés dans différents magasins pour acheter, le moins

cher possible, tout ce dont ils avaient besoin. Il a donc fallu travailler sur l'élaboration et la gestion d'un budget.

Ensuite, les apprenants ont décidé d'introduire les deux parties de leur livre ('ombre' et 'lumière') avec des dessins.

Au départ, ils voulaient utiliser des dessins qui se trouvaient sur les murs du local de formation. Mais après avoir pris des renseignements, ils ont dû opter pour une autre solution, car ces dessins venaient déjà d'un livre.

En faisant des recherches sur internet, ils se sont dit qu'ils pourraient illustrer leurs textes par des photos. Cependant, quelques apprenants regrettaient déjà la décision prise quelques instants auparavant.

Finalement, après un tour de table, il s'est avéré que quatre apprenants désiraient des photos et quatre autres des dessins. Nous avons donc essayé de trouver une solution. Comme chacun des apprenants avait une idée précise sur la manière dont il voulait réaliser le livre, il a fallu faire beaucoup de compromis.

Finalement, après bien des difficultés, les apprenants ont décidé de réaliser deux dessins abstraits qui pourraient introduire les deux parties du livre.

N'ayant pas assez de connaissances dans le domaine, je leur ai suggéré de rencontrer quelqu'un qui pourrait les initier aux techniques du dessin abstrait. Ils se sont alors rendus dans un magasin de bricolage créatif où ils ont eu des explications pour concevoir leurs dessins.

Le lendemain, nous nous sommes tous mis à l'œuvre et nous avons eu de bonnes surprises. Cette phase du travail s'est déroulée dans la joie et la bonne humeur.

Les dessins terminés, deux furent choisis.

Dans la première partie, c'est un dessin sombre qui représente le passé des apprenants et leur difficulté à lire et à écrire.

Dans la deuxième, c'est un dessin coloré, c'est-à-dire leur nouvelle vie, la possibilité de pouvoir enfin se débrouiller seul.

Ainsi, M. a choisi de mettre une photo représentant des moulins, car le moulin ne tourne que dans un sens et qu'il ne revient jamais en arrière.

C'est comme en formation, on va toujours de l'avant et il ne faut jamais regarder en arrière les mauvais moments que l'on a passés.

Le 11 avril, dernier jour de formation, les apprenants et moi-même, avons confectionné les livres : impression des textes sur les feuilles, reliure, confection de la couverture,...

A 11h45, fiers de leur travail, les apprenants ont invité toutes les personnes présentes dans les locaux à venir découvrir leur œuvre.

A cette occasion, il leur a suggéré de publier ce livre pour qu'il puisse être lu dans par d'autres personnes.

L'édition

L'étonnement de la proposition fit place à beaucoup de joie et de fierté.
C'est dans cet état d'esprit qu'ils acceptèrent le défi, mais à la condition de pouvoir être présents à toutes les étapes du travail.

Ensemble, nous avons rencontré un graphiste et un imprimeur qui ont expliqué comment se déroulait la création d'un livre.
Les apprenants ont alors choisi le matériel et défini la disposition des textes, photos et dessins, ainsi que le type d'écriture.

Pour eux, ce nouveau livre, beaucoup plus coloré, reflète leur état d'esprit actuel : le bonheur de pouvoir enfin se débrouiller seuls. Mais il ne trahit en rien l'image du premier.

Conclusion

Si, malgré notre volonté et les exemples d'applications dans nos groupes, la pédagogie du projet n'est pas davantage – ou parfois si difficilement - pratiquée, nous y voyons notamment deux raisons :

- c'est une pratique exigeante qui suppose le plus souvent un travail en équipe...
- c'est une pratique qui favorise des prises de pouvoir bousculantes sur sa réalité, sur ses maîtres, sur son institution...

Selon que vous voulez maintenir votre domination sur les formés ou faire en sorte que l'élève devienne meilleur que le maître vous mettrez ou ne mettrez pas en œuvre une pédagogie du projet !

¹ voir : *Vers une démarche participative d'auto-évaluation* présenté dans le *Journal de l'alpha*, n°135/juin-juillet 2003, p. 13 et disponible au Centre de documentation du Collectif Alpha – tél : 02 533 09 25).

² *Dictionnaire dans lequel la recherche se fait sur base phonétique (Eurêka ! Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul, Jacques DEMEYERE, De Boeck Education).*

Editeur responsable : Lire et Ecrire Communauté française ASBL
Catherine Stercq , Rue Dansaert, 2a -1000 Bruxelles
É 02/502.72.01 www.lire-et-ecrire.be