

Analyse de pratiques

Marie-France Frey

Le Fonds d'Action Sociale a demandé à l'AFL d'animer un stage consacré à l'analyse des pratiques d'actions de formation de travailleurs migrants. Les formateurs et les stagiaires se sont donné comme projet de réfléchir sur les dispositifs de formation existants à l'attention des migrants, de constituer un réseau de formateurs travaillant à la mise en œuvre d'une politique de lecturisation des adultes et des jeunes peu lecteurs, de produire des documents sur la formation des adultes. Ce qui induit pour ce stage de neuf jours, répartis en trois modules de trois jours, un style de travail proche d'un séminaire de réflexion. Nous reproduisons ici le texte que Marie-France FREY a rédigé sans autre souci que de rendre le plus justement compte du premier module dont l'objectif était de constituer un "cahier des charges" commun autour de ce que l'on imagine d'une action de lecturisation réussie des adultes et des jeunes peu lecteurs.

L'analyse de pratiques s'inscrit dans une perspective de changement des pratiques et devrait passer, nécessairement, par une sorte de jubilation, plaisir intellectuel à comprendre.

Si l'on n'est pas dans ce plaisir partagé de l'échange intellectuel, on risque de filtrer les informations, attitude qui tendrait à provoquer l'envie de déjouer le manque de transparence : et, dans une situation où les statuts sont inégalitaires, l'effet de traque serait inévitable.

Il s'agit d'une analyse des discours des pratiques et non de pratiques elles-mêmes, ce qui laisse à chacun le soin d'apprécier les décalages (et... les rêves) entre le récit de l'histoire, et l'histoire. Peu importe.

L'intérêt de l'analyse de pratiques, c'est de prendre des événements historiques et de comprendre le pourquoi des événements, sans tomber dans le piège du sentiment de culpabilité : "*je m'y suis mal pris, j'aurais dû...*".

Quel(s) regard(s) porter sur la pratique : du conjoncturel au structurel

La première tendance consiste à expliquer les événements par les circonstances : on recherche une cohérence interne compte tenu des circonstances, c'est-à-dire du conjoncturel.

Il faudrait se mettre dans une situation différente : portons, par exemple, regard sur les restos du cœur.

Il n'y en a pas de meilleure dans la nécessité où l'on est. Dans cette situation, c'est la seule réponse que les individus peuvent donner. Il ne peut y avoir de jugement là-dessus. Il n'y a pas de position normalisatrice, normalisante : les gens produisent ce qu'ils peuvent faire de mieux.

Il est difficile de "travailler là-dessus" : on entre très vite dans l'engagement des individus. On est engagé dans ses moindres choix. On fait quelque chose et ce qu'il faut analyser, c'est le pourquoi de cette chose qui est faite.

Notions de contradiction ou de cohérence

L'individu est cohérence, au-delà des contradictions apparentes, il faudrait rechercher cette cohérence de "degré supérieur". L'analyse permet de prendre du recul par rapport à cette apparente contradiction et d'entrer aussi dans la compréhension des choses et la compréhension de soi.

Et l'on revient aux "restos du cœur" : si cette pratique est une réponse à la misère, ça paraît cohérent. Si c'est une réponse qui cherche à faire disparaître la misère, on peut alors se demander quel est leur rôle : probablement un rôle de renforcement. Ou on gère la misère ou on cherche à en faire disparaître les causes.

Faire une analyse de pratique des "restos du cœur", c'est regarder en quoi cette pratique est adaptée à la conjoncture (la misère) ou en quoi elle agit sur la situation qui crée la misère. Ce qui revient à porter un regard sur les effets de cette pratique au niveau structurel. Si l'on va plus loin, on se demandera en quoi cet appel nécessaire à la charité bloque l'explication des raisons de la misère et, donc, l'action sur les causes.

Dans l'analyse de pratiques, il s'agit de faire le tri entre les actions qui font changer les choses et celles qui ne font que répondre à l'événement.

Questions de méthode...

Une mise en garde d'abord : ce n'est pas le schéma "classique" de l'intellectuel qui se bat sur les pratiques des autres. L'analyse des pratiques n'a de sens que si ce sont les acteurs eux-mêmes qui la font. Le groupe doit être ici **porteur** : il s'agit donc de travailler sur les conditions nécessaires pour que le groupe le soit ! On peut déjà nommer :

- le nécessaire degré d'implication de chacun (la neutralité banalise évidemment),
- une lucidité sur les statuts des uns et des autres dans le groupe,
- l'acceptation de la vision subjective portée sur la pratique.

À noter une difficulté réelle à ne pas occulter dans un groupe à statuts institutionnels différents, le regard et la parole de chacun sont loin d'être équivalents : ça ira mieux en le disant ! Une piste pour dépasser cette difficulté : que les statuts et les rôles de chacun ne restent pas figés pendant le temps de l'analyse et que les pouvoirs bougent, se répartissent.

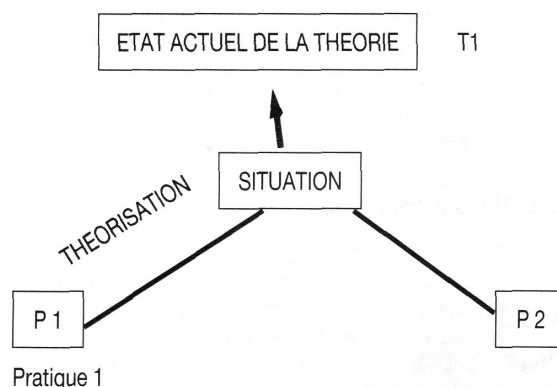
Rapports entre théorie et pratique

La pratique n'est pas une réponse **à une théorie**, mais la réponse à une situation donnée. C'est la **perception** de la situation qui se fait à partir de la théorie qu'on a.

Dans l'analyse de pratiques, il s'agit de remonter vers la compréhension de la théorie de l'individu.

La théorie ne vient pas de la théorisation d'une pratique (l'éducation d'ailleurs, enseigne des théories, pas des théorisations). Comprendre pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, c'est comprendre ce qui pèse sur nous, sur notre système théorique.

Puis de vérifier si cette théorie fonctionne, et de voir alors, à quelle pratique on aboutit. On peut essayer de schématiser ainsi :



1. Les conditions d'une action de lecturisation

réussie, les passages obligés, tels qu'on peut les concevoir "hors pesanteur", hors des contraintes des dispositifs actuels de formation.

Tout tourne autour de l'idée que **l'on apprend à lire parce qu'on comprend et qu'on transforme la situation qui fait qu'on ne sait pas lire.**

Une action en faveur de la lecture doit être conçue comme un travail de compréhension, donc de transformation de la situation dans laquelle on est.

LES ÉLÉMENTS À COMPRENDRE

a) La représentation que les non-lecteurs ont de la lecture

renvoie à un modèle faux : l'écrit, ce serait un système de signes, alphabétiques, directement reliés à l'oral.

Il faudra donc travailler sur qu'est-ce que lire ?

b) Les non-lecteurs sont aussi souvent sur une idée fausse **de ce que c'est qu'apprendre** : la demande tourne autour de "tu sais, tu dois m'enseigner". La tentation est grande de reproduire une division des tâches, quand le couple formateur-formés est sur le "j'enseigne, je reçois des savoirs".

Il faudra travailler sur "qu'est-ce qu'apprendre" ?

c) La nature de l'écrit, sa spécificité : le quiproquo ; l'écrit, ce serait de l'oral transcrit, une commodité qui aide à se débrouiller dans la vie de tous les jours, l'écrit qui semble "manquer", c'est l'écrit de marquage.

Or, l'écrit, c'est un outil de pensée, que l'on utilise dès qu'on est dans une démarche de compréhension du fonctionnement des événements; un outil qui permet d'organiser la réalité d'un point de vue.

À l'oral, on est dans la succession d'une pensée qui se déroule, dont on ne connaît pas la cohérence.

À l'écrit, tout est donné en même temps et c'est une organisation qui est donnée (exemple du traitement de textes, où le changement d'un élément renvoie nécessairement à une transformation de l'ensemble).

Le problème des non-lecteurs, c'est qu'ils n'ont pas d'activité qui leur permette de penser un point de vue : les faits, les expériences sont juxtaposés, l'explication s'épuise dans les circonstances. On reste dans le conjoncturel.

Il faudra donc se demander.

- Comment mettre en place des activités qui permettent de penser un point de vue sur les choses ?
- Quels écrits font entrer dans la lecture ? Peut-être ceux qui font entrer dans une communauté de pensée, qui nous prennent à témoin, qui sollicitent une pensée propre et qui amèneront, par la suite, à confronter à d'autres points de vue.

d) Statut de lecteur (ce point sera développé dans le chapitre 2). Lire, tout comme écrire, c'est se mettre en retrait d'une expérience ; on ne pourra questionner l'écrit que si l'on est dans la distanciation.

Comme les non-lecteurs sont loin de cet état de question par rapport à l'écrit, on pense, pour eux, l'écrit au rabais.

De ce point de vue, en formation, on est plus souvent dans la générosité que dans l'ambition. Quelques guillemets cependant : une correspondance, des écrits de marquage sont intéressants si l'on théorise le comment ça fonctionne, la nature de ces écrits, la situation de communication ou les rapports sociaux qu'ils présupposent. Des manuels sont parfois nécessaires, qui ne sont pas des culs de sac !

e) À partir de quoi lit-on ?

La lecture se situe toujours entre deux expériences, on ne retient que ce qui touche à son questionnement préalable.

C'est en permettant le champ des expériences que le groupe va vivre que le stage favorisera l'ouverture sur des écrits nouveaux à questionner et enrichira le questionnement des écrits (80%).

2. Quelques pistes pour approfondir l'exploration du statut et des situations de vie qui amènent à rencontrer l'écrit

Une démarche de lecturisation devrait amener le groupe en formation, formateur y compris, à une analyse de pratiques centrée sur les différents statuts à explorer.

a) Statut d'analphabète

On est généralement devant des comportements d'adaptation, dans une perspective de promotion individuelle.

Or, la formation perd son sens et s'épuise dans cette course à la promotion individuelle ; ce devrait plutôt être du temps délégué à des gens, pour comprendre et transformer leurs statuts. La question se pose alors des conditions d'une prise en charge collective des savoirs.

b) Statut de stagiaire : participation à la vie de groupe

"La compréhension des statuts et rôles de chacun passe par une réflexion sur le groupe lui-même : en quoi il s'accommode que chacun soit comme il est, quel statut accepte-t-il que chacun ait, sur quel équilibre fonctionne-t-il ? Le statut de chacun résulte, à tout moment, d'une négociation implicite entre les apports individuels et la gestion qu'en fait le groupe." (Cf. Actes de Lecture n°20, Jean FOUCAMBERT.)

c) Statut de parent : les migrants n'ont aucune prise sur le système de l'école en France. Prendre le pouvoir sur une de leurs fonctions sociales, celle de parent, se serait, par exemple, élucider les raisons de l'échec scolaire, de manière dont l'école "gère" les exclusions et se demander comment agir... sachant que la première réponse formulée par les parents immigrés ira probablement dans le sens d'un renforcement de la discipline pour leurs enfants.

d) Statut d'immigré : l'immigration est généralement pensée, analysée, écrite..., soit par des intellectuels français, soit par des "transfuges" ; l'exemple type de représentation par un transfuge : Harlem DÉsir. Les immigrés se laissent représenter, par délégation plus que par reconnaissance, et adhèrent alors à un savoir dominant, qui ne recoupe pas leur théorisation de la situation.

Une question ouverte : en quoi le fait de théoriser n'amène pas automatiquement une situation de transfuge.

C'est le problème de la culture prolétarienne, par exemple.

Si la culture est un modèle théorique que l'on applique aux choses, on est dans l'idéologie. Si c'est l'accompagnement de la transformation des choses, il n'y a pas de transfuge possible, parce que là la théorie est liée aux personnes qui transforment les choses.

e) Statut de consommateur : réflexion sur la consommation, la création de faux besoins, par exemple... Pourquoi pas autour de "50 millions de consommateurs" ?

f) Statut d'usager : logement, administration, structures médico-sociales... Ce serait une réflexion sur le comment ça fonctionne et sa place là-dedans et non pas, bien sûr - illusion du fonctionnel -, un travail de remplissage de papiers.

g) Sans oublier... **son statut de jeune**, homme ou femme, au-delà de la situation de formation.

Il faudrait clarifier la situation de transformation : qu'est-ce qui se transforme ? Qu'est-ce que l'on transforme ? Soi ? autre chose à l'extérieur de soi ? S'agit-il de changer de statut ? On parle plutôt d'extension des limites de son statut et des conflits que cela suppose, eux-mêmes directement moteurs dans l'apprentissage.

Plus intéressant sans doute que l'extension des limites, c'est la rencontre des obstacles, la compréhension des limites : c'est ça qui permet la prise de conscience et, donc, la transformation.

La conscience des choses apparaît dans la transgression et, ce qui est clair, c'est qu'il ne peut y avoir apprentissage dans un statut stable : il y a nécessité d'un déséquilibre.

La transformation passe par une déstabilisation.

Restent deux questions sur lesquelles il faudra maintenant revenir :

- En quoi et comment cette réflexion sur le statut peut être reliée aux situations où l'on aide à apprendre à lire ?

- Comment lier les projets et le souci d'apprendre? (C'est peut-être la même question d'ailleurs !)

3. Quelques pistes pour approfondir la notion de projet

a) La discussion autour de quelques projets, assez peu explicités d'ailleurs, fait apparaître des questions, données ici en vrac:

- À partir d'un projet d'information sur l'entreprise intermédiaire : le décalage paraît lourd entre l'aspect grandiose du projet et là où en sont les stagiaires et leurs démarches. Ce qui pose plus d'une question : comment on s'organise pour apprendre, comment on aide à apprendre ? Comment, hors stages, des migrants s'organisent de manière autonome pour créer une petite entreprise de confection, par exemple, alors qu'ils ne semblent pas accrocher à ce travail sur l'entreprise intermédiaire ? Quel décalage y a-t-il entre le projet d'apprendre et celui d'agir sur le milieu pour le transformer ? Quand on est dans l'action, la logique de la production exige des performances de professionnels qui, de fait, laissent de côté les aspects réflexifs et didactiques.

Et si, à l'opposé du projet de type socioculturel (ou socioprofessionnel), on revenait à l'idée d'un stage lecture et au projet d'apprendre à lire.

- Quand on est dans l'action, par exemple un A.P.P. qui semble en train de changer, et ce, par les acteurs eux-mêmes, quelle conscience on peut avoir des transformations qui se font, de quand elles se passent et de ce qui les a déclenchées ?

- Dans les moments de réflexion sur la vie de groupe ou sur l'apprentissage, peut-on, doit-on tout dire ? Qu'est-ce qu'on s'autorise à dire, où s'arrête-t-on, par peur de blesser ? On est d'accord pour dire que c'est en mettant sur la table ce que l'on perçoit de ce qui se passe qu'on avance... jusqu'où ?

- Vouloir réaliser quelque chose, c'est vivre sur l'idée que l'on apprend aussi pour transmettre aux autres, que l'on peut être un relais de savoir. Par exemple, à partir d'un travail sur un texte technique sur le fonctionnement d'un moteur, quelle production pourrait être faite, pour d'autres, du point de vue des stagiaires en formation ? Et si l'AFL éditait des écrits de ce type ?

- Le stage ne peut être coupé de l'environnement social, donc des professionnels locaux qui produisent (bâtiment, audiovisuel, édition...). Le formateur est un professionnel particulier et ne peut être le chef de projet.

Par exemple, dans les propositions que l'AFL a pu faire à Léo Lagrange, dans la mise en place des points clés pour les publics illettrés, les relais (assistants sociaux, employés de municipalité par exemple) interviennent dans le groupe pour "nourrir" les 80% et aider à la théorisation.

Par exemple, on se demandera avec eux quel travail une municipalité peut faire pour que ses usagers sachent utiliser les écrits qu'elle semble leur destiner (à la poste, bibliothèque, école, etc.). Au formateur d'approfondir le "comment lire" ces écrits, d'aider à apprendre.

- Quelques points de vigilance, par rapport aux projets :
 - L'erreur serait de concevoir la vie comme à l'opposé du scolaire (les expériences hors école traditionnelle nous ont sans doute entraînés là).
 - L'individu et le collectif : un projet trop globalisant laisse vite la place à des situations de contournement, de faire semblant. L'objectif n'est pas toujours partagé par tout le monde et le regard que l'on porte sur la réalité est différent en fonction de qui on est et de sa place. En avançant collectivement, attention à une dérive : reproduire les inégalités de départ...
 - Théoriser une situation ou aider à la théoriser suppose que l'on voit soi-même clair dans ses relations aux autres, au pouvoir. Un travail psychanalytique aurait bien sa place dans la formation des formateurs.
 - Le formateur est en formation, dans le travail sur les projets, et avance en même temps que le groupe.
- Le rapport entre le projet et les acquisitions techniques. Il ne faudrait pas attendre un effet direct de l'un sur l'autre : c'est l'effet espéré sur le pouvoir que l'on prend, sur ce que l'on fait, qui peut changer les choses du côté de la lecture.

b) Les passages obligés d'un travail sur un projet

- **Question de la vie de groupe** : cela recouvre notamment les comptes rendus, une prise en main collective des sources d'information, des moments institutionnalisés de régulation, pour un regard sur ce que l'on vit, ce que l'on apprend.
- **Exploration des différents aspects de son statut** : sûrement pas à traiter comme tel, mais présent dans toutes les activités. Pourrait se centrer sur le rapport au savoir et la compréhension des raisons sociologiques et psychologiques de l'échec (et de la réussite ?).
- Être un relais de savoir pour d'autres. Activités fortes centrées autour de l'information, centralisées par le formateur sous la forme de dossiers à disposition d'un public large, dans un centre d'information documentaire.

Une proposition intéressante : un groupe de formateurs en stage pourrait monter un réseau dans lequel les stagiaires, adultes et jeunes, s'échangeraient des écrits et seraient donc, tour à tour, émetteurs et destinataires d'écrits.

- **Réflexion sur le comment on apprend** : un des moyens serait de repérer tous les documents (écrits et audiovisuels) qui parlent d'apprentissage et tout ce qui touche à des résultats que l'on pourrait analyser (par exemple, APP de Montbéliard, cassette vidéo produite par l'atelier de Strasbourg, ou "Lira, **lira pas**" de Villeneuve-d'Ascq, le montage diapos refait par la CSF de Grenoble sur "**Comment aider nos enfants à apprendre à lire**").
- **Travail spécifique lecture** : on est sans doute plus à l'aise aujourd'hui sur les aspects de l'entraînement que sur ce qui touche au réinvestissement.

- Intégration dans **des réseaux d'écrits** : reprendre l'idée du réseau inter-stages, mais aussi utiliser davantage les équipements collectifs : les bibliothèques, centres sociaux par exemple, faire venir un professionnel (éditeur, écrivain...) et créer, autour, un événement.

- **Production d'écrits.**

Tout ceci est, bien sûr, présenté comme incontournable, faisant partie de l'institution stage, mais largement expliqué et argumenté par le formateur.

Place étant faite également aux stagiaires pour expliciter leurs représentations par rapport à la lecture, au stage.

Marie-France Frey