



SÉRIEUX

HEUREUSE

À L'ECOUTE

HUMOUR

RIGOUREUX

DYNAMIQUE

COURAGEUSE

HONNÊTE

POSITIVE

EXPRIMER

DÉCOUVRIR

TOUJOURS
AVEC LE SOURIRE

TRAVAIL
SUR LES THÈMES
NAISSANCE
AU VIETNAM

MURIEL

noter
la projet
livre.

TRAVAIL
SUR LES THÈMES
ÉCHANGE
PARTAGE

Rita

CONNAÎTRE
LES PLATS
TYPIQUES
DU GROUPE

THGA

Marina

SILHOUETTES
CULTURELLES

parler
de la culture

MOMENT
DE PARTAGE,
DE RENCONTRE
ET DE CONFIANCE

- expliquer
sur le thème

PLAISIR

CONTENT(E)

AMOUR / AMITIÉ

JOIE

CONVIVIALITÉ



4^e TRIMESTRE 2020

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N° D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES

Apprentissage et plaisir

**Pas qu'une question de « fun » mais surtout
de plaisir au cœur de l'apprendre et
du faire apprendre**



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Ecrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Ecrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Ecrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 – 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Aurélie AUDEMAR, Louise CULOT, Justine DUCHESNE,
Daniel FLINKER, Aurélie LEROY

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Cécilia LOCMANT,
Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Ecrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2020/10901/04

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Sommaire

Édito	7
Sylvie PINCHART, directrice Lire et Écrire Communauté française	
Les yeux qui pétillent	10
Françoise BOUCAU, formatrice bénévole – Lire et Écrire Brabant wallon	
Entre plaisir de (faire) apprendre et plaisir narcissique	16
Isabelle CHASSE, coordinatrice de la mission Formation du secteur Lire et Écrire Bruxelles	
Plaisir d'apprendre ?	26
<i>Autour de quelques paradoxes et de leur possible dépassement</i> Michel NEUMAYER, formateur de formateurs GFEN Provence / Lien International d'Éducation Nouvelle	
Métier de formateur-riche en alphabétisation : des plaisirs ?	38
Entretien avec Montserrat SANTIN, formatrice Lire et Écrire Bruxelles Propos recueillis et mis en forme par Aurélie AUDEMAR Lire et Écrire Communauté française	
Les leçons du caméléon	47
Natalie RASSON, animatrice d'ateliers d'écriture et en école de devoirs	
Le jogging, la dopamine et Spinoza : comment le plaisir permet de conquérir le monde	53
Marie FONTAINE, documentaliste – Collectif Alpha	
Le goût sucré des mots	65
Martine FILLION – Atelier des lettres (Montréal, Québec)	
« La grammaire, c'est aussi jouer à l'inspecteur... »	73
<i>Ou comment allier apprentissage et plaisir</i> Hélène RENGET – Lire et Écrire Bruxelles Bénédicte VERSCHAEREN – Collectif Alpha	

Du plaisir suspect, absent ou prescrit... à la gourmandise 85
Maria-Alice MÉDIONI – Université Lyon 2 / Secteur Langues du GFEN

J'apprends, tu apprends, nous apprenons. Et le plaisir vient... 92
Échanges lors d'une visioconférence, avec la participation de Fanny CAMPION, Célia FERNANDEZ, Isabelle GLANSDORFF, Petronella KAPENDA, Montserrat SANTIN, Giorgia SCALMANI, formatrices, et Élise LIDOINE, animatrice pédagogique
Vie Féminine Bruxelles
Rédaction et mise en musique des mots des unes et des autres : Fanny MINGUET, journaliste aux Grenades, également formatrice bénévole à Vie Féminine

« Fêtes ! Partage des cultures » 100
Récit d'un périple dans lequel culture et apprentissage ont rimé avec plaisir !
Rita CAMPOS et Corinne MEIDNER, formatrices en FLE – Le Pavillon
Muriel BERNARD, médiatrice culturelle – Article 27 # Bruxelles

Continuer à faire équipe, rester en contact et continuer à apprendre en période de coronavirus 113
Sabine DENGHIEN, coordinatrice pédagogique – Lire et Écrire Wallonie picarde
Avec l'apport des membres de l'équipe, et en particulier les écrits de Ludmilla ANTONIELLO, Fabien MASSÉ, Laurence HANNUISE, Virginie DESMET, Déborah DI PASQUALE et Dominique ROSSI

Sélection bibliographique 122
Aline JACQUES
Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
Collectif Alpha



Édito

Lire et Écrire porte une analyse sociopolitique sur la persistance de l'analphabétisme : celle-ci a partie liée avec un (dys)fonctionnement social qui ne permet pas à une frange de la population¹ issue des classes populaires d'accéder à la maîtrise des savoirs de base. Sur les épaules de ce « 1 adulte sur 10 » en Fédération Wallonie-Bruxelles se cumulent le plus souvent les effets négatifs des inégalités sociales, économiques, culturelles, politiques, environnementales et de santé.

Ce n'est évidemment pas une fatalité. Aussi, comme beaucoup d'autres associations se référant aux « fondamentaux » de l'éducation permanente², nous lions action pédagogique et implication politique au sens le plus large du terme, incluant la possibilité de la participation citoyenne de celles et ceux qui en sont exclus. La réduction des inégalités est un enjeu démocratique qui mobilise de nombreux acteurs sociaux, et ce, de plus en plus, en lien avec les enjeux climatiques et environnementaux. C'est dans ce « tissu-là » que nous agissons, avec les mouvements ouvriers constitutifs de Lire et Écrire³.

Si notre contribution dans les espaces de débat et de mobilisation est modeste – elle consiste à appuyer une meilleure connaissance et compréhension de l'illettrisme –, notre exigence ne l'est pas : la prise en compte des personnes en situation d'illettrisme dans les processus de transformation sociale, en

¹ Évaluée à 10% de la population. Voir : Catherine STERCQ, **Les chiffres de l'alpha : compteur bloqué ?** (édito), in *Journal de l'alpha*, n°185, septembre-octobre 2012, pp. 7-11 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja185).

² En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, le terme d'éducation permanente ne correspond pas à la formation continuée ou encore à la formation tout au long de la vie (*Lifelong learning*) au sens où on l'entend le plus souvent, notamment dans les textes des politiques européennes. Il doit plutôt être appréhendé dans le sens où il est défini dans le décret Éducation permanente dont l'objet est « *le développement de l'action dans le champ de la vie associative visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits civils et politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle* » (article 1^{er}, § 1^{er} du décret du 17 juillet 2003).

³ Ce sont les mouvements ouvriers, chrétiens et socialistes, qui, estimant que chaque personne possède le droit inaliénable à l'éducation et que dès lors l'alphabétisation est un droit fondamental pour tous, ont, en 1983 et avec d'autres associations, créé Lire et Écrire. Voir la charte de Lire et Écrire : www.lire-et-ecrire.be/charte

tant que bénéficiaires de droits et de ressources mais aussi et surtout... en tant qu'auteurs de droits et ressources « en égalité et en dignité ».

Souvent, nos discours sont dans le registre de la dénonciation, du combat, de l'argumentation, de l'exigence d'un « plus juste pour tous et toutes »... ou dans celui de l'explication – rendre compte des conditions de vie des apprenant-es, des mécanismes de relégation scolaire... –, ou encore de l'explicitation de nos modes d'action, principalement nos choix et pratiques pédagogiques. Nous donnons alors à voir et à lire « du sérieux », du « pro », de l'« engagé indigné », de la « dénonciation », de la « recommandation »... De la détresse sociale aussi.

Mais nous aimons aussi prendre d'autres chemins pour témoigner de l'alphabétisation, de son incroyable vitalité, de sa force de création et de transformation. C'est ce que nous vous proposons avec ce *Journal de l'alpha* consacré au lien entre apprentissage et plaisir...

Bien sûr, le plaisir est aussi une chose très sérieuse. Les contributions de Maria-Alice Médioni et de Michel Neumayer en témoignent particulièrement. Il y a des compétences professionnelles à mobiliser pour que le plaisir puisse émerger et s'exprimer.

Pas de baguette magique donc... Le plaisir, tout comme le désir, ne s'impose pas, ne se prescrit pas. Mais y porter la plus grande attention donne l'espace pour vivre des expériences concrètes et positives qui appuient les apprentissages et les processus de prise de confiance et d'émancipation individuelle et collective.

Au fil des contributions, au travers des différentes expériences et réflexions, le plaisir en alphabétisation est souvent partagé : dans le groupe en formation, au travers d'un projet commun, dans une équipe, entre apprenant-es et formateur-ice. Le plaisir de faire partie d'un collectif, de réaliser et d'apprendre, de créer, de rencontrer... Que ce soit à travers l'appropriation de connaissances scientifiques, la lecture d'albums, la pratique du jeu... ou encore dans la formation de formateurs, apprenant-es ou participant-es comme formateur-ices peuvent avoir « les yeux qui pétillent » de plaisir parce qu'ils ou elles ont acquis de nouvelles connaissances qui font sens, qu'un déclic s'est produit, qu'ils ou elles ont pu se surpasser, que le travail

collectif a permis d'aboutir à un résultat auquel personne ne serait arrivé seul, que de nouvelles perspectives se sont ouvertes...

En conclusion de ce numéro, Sabine Denghien partage, dans un récit écrit à plusieurs mains, comment l'équipe de Lire et Écrire Wallonie picarde a traversé le premier confinement lié à la crise sanitaire en préservant le sens et le plaisir d'un collectif de travail.

Tout compte fait, le plaisir semble bien contagieux...

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Écrire Communauté française

Les yeux qui pétillent

Je travaille comme bénévole à Lire et Écrire
Brabant wallon depuis 13 ans, par pur plaisir !
Et je vais vous raconter quelques bulles
effervescentes, quelques très bons souvenirs
vécus au fil du temps.

Par Françoise BOUCAU

Mon plus grand plaisir, c'est de voir les yeux des apprenants qui pétillent soudain. Comme les nombreuses fois où un apprenant raconte que l'institutrice ou le médecin l'a félicité de venir maintenant seul au rendez-vous et qu'il arrive à dialoguer. Ils parlent tous alors avec volupté d'un grand moment de fierté. On a beaucoup travaillé le fait que quand on n'a pas tout compris, on peut demander plus d'explications, un dessin, etc., sans honte. Je leur ai dit que je le fais moi aussi parfois chez le médecin. Le but, c'est qu'on se comprenne et de se dire que personne ne connaît tout.

Je me suis vite rendu compte que les apprenants adorent les explications scientifiques des saisons, du calendrier, des éclipses, de l'orage, des tremblements de terre, des volcans, du réchauffement climatique, des problèmes de santé... Ils sont contents d'en apprendre plus, pour eux et pour leurs enfants.

La première fois que je me suis lancée, c'était sur les saisons, avec une mapemonde en main et une bougie au centre de la table. La semaine suivante, une apprenante m'a dit qu'avant, elle zappait quand c'était un programme scientifique à la tv mais que maintenant, elle se rendait compte qu'elle pouvait comprendre pas mal de choses. Merci *C'est pas sorcier*¹ et toutes les images et vidéos bien faites glanées sur le net qui m'ont aidée à préparer ces animations !

J'aime la grande fierté que leur donne le fait d'utiliser leurs nouvelles compétences et de voir le regard de leurs enfants changer. Ainsi, en janvier 2020, dès la fin des vacances de Noël, on avait travaillé sur le 29 février et, début mars, Latifa m'a dit qu'elle avait revu notre feuille sur le sujet quand ses enfants étaient revenus de l'école avec cette leçon.

Une autre fois, on apprenait à classifier les animaux vu qu'un apprenant pensait que tous les animaux de la mer étaient des poissons. Deux semaines plus tard, une apprenante raconte qu'elle a vu un film où le gynéco proposait à la jeune maman d'accoucher dans une piscine. Celle-ci lui a répondu qu'elle

¹ Magazine télévisuel de vulgarisation scientifique initialement réalisé pour les enfants et (re)diffusé sur différentes chaînes. Les épisodes sont disponibles sur *YouTube*.

n'était pas un dauphin ! Avant, me dit Jamila, elle aurait pensé que cette réponse était idiote. Mais on venait de voir la naissance d'un bébé dauphin sur le net pour illustrer les mammifères marins. Alors elle avait compris.

Encore un autre souvenir jubilatoire : j'avais profité que la commune avait mis dans toutes les boîtes aux lettres le nouveau plan de la ville pour faire un exercice de « lecture ». En partant de Lire et Écrire, en tournant à gauche puis à droite..., où arrivait-on ? Les autres m'ont tout de suite dit que le jeu serait trop difficile pour Fatima qui ne savait pas lire et ne pourrait pas déchiffrer le nom des rues. En fait, c'est la seule qui est bien arrivée au parc : son français oral et son sens de l'espace l'y avaient amenée. Quelle fierté pour elle et quelles réflexions chez chacun sur les compétences nécessaires pour bien se débrouiller dans la vie de tous les jours...

Et puis, une fois par an, l'asbl In Vivo² vient faire un labo de biologie avec nous. Un pur plaisir et une grande première pour chacun, y compris Damien, l'animateur. On a déjà eu l'occasion de vivre des labos sur les microbes et les antibiotiques, les sucres lents et rapides, la digestion, l'ADN...

Sans oublier la psychologie. Ainsi, Hanane s'était plainte que son enfant de deux ans devenait insupportable et on a travaillé ça ensemble, en tissant les explications sur les raisons de la « crise du non » et l'expérience des autres parents présents, pour arriver à la conclusion que l'humour marche mieux que la sévérité. Puis on a eu le plaisir de recevoir deux psychologues du centre de guidance du CPAS qui ont animé le groupe à partir des questions des uns et des autres sur l'éducation, en faisant d'abord émerger les bonnes idées de chacun. Suite à cela, pendant un trimestre, nous avons terminé tous les cours par une heure de jeu sur les pratiques éducatives³. Activité qui a eu un succès fou.

Sans oublier non plus l'Histoire. Comme quand, en mai 2010, j'avais demandé à ma maman de venir parler du bombardement du centre ville de Nivelles par les nazis en mai 1940 (elle avait alors 12 ans). L'occasion de montrer que

² www.invivo.be

³ En jouant avec *Félix, Zoé, Boris et les Vôtres*, jeu produit par la Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance (2002). Voir : www.fileasbl.be/membres/felix-boris-zoe-et-les-votres

l'enfer peut advenir ici aussi. Elle m'a dit en arrivant qu'elle n'avait pas dormi de la nuit, de peur de ne pas s'en sortir. La rencontre fut fabuleuse. Les apprenants ont beaucoup appris et ma maman a bien saisi le caractère de chacun. Au retour, elle m'a dit qu'elle était sur un petit nuage.

Voilà comment je me sens à Lire et Écrire... Mon premier jet se terminait ici mais la nuit suivante me sont remontées des tas d'autres bulles de souvenirs, cette fois davantage du registre de la littérature orale et écrite.

Ainsi, j'avais découvert les haïkus dans l'atelier d'écriture d'Odette et Michel Neumayer aux RPé⁴, il y a longtemps. Un jour de juin, j'ai décidé de lire des haïkus d'été avec les apprenants. Pur plaisir et avant-gout de vacances... mais ils ont trouvé qu'ils étaient capables d'en écrire eux aussi. Trois lignes, ça leur paraissait surmontable et, heureusement, ils ne voyaient que la pointe de l'iceberg. En septembre, on s'y est donc mis. Avec quelques points de repère simplifiés : pour écrire un haïku, il faut créer des images avec des mots, parler des saisons, évoquer le moment de la journée, de la vie quotidienne. Inclure les cinq sens : la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher. Unir quelque chose de fort, de durable et un détail minuscule, une scène fugace, associer des idées qui s'opposent (calme/bruit, soleil/ombre...), sans oublier la musicalité des sons (par exemple : « gronde et tonne l'orage brutal ») pour aider à ressentir l'émotion de l'image. Tout le monde a eu l'occasion de parler pour donner ses idées, puis on a rédigé ensemble. Grands moments d'émotions !

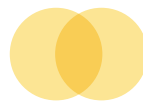
Quelques perles, souvenirs de vacances au Maroc :



Premier jour sur la plage
Mer calme
Les pieds dans les vagues



Premier jour sur la plage
Sardines sur le barbecue
Où ai-je mis la menthe ?



⁴ Rencontres Pédagogiques d'été organisées par CGé (ChanGements pour l'égalité). Voir : <https://changement-egalite.be/Formations-et-conferences>



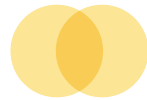
Oubliés les soucis
Mon amie est revenue
Et si on allait promener



Et pour celle qui était triste de ne pas pouvoir retourner au pays :



Assise à l'ombre avec ma copine
Les enfants sur leur trottinette
Rires dans les jets d'eau



Puis, pendant un an nous avons eu de chouettes ateliers animés par la bibliothèque de Nivelles, merci Caroline et Marielle. Elles nous ont aussi fait découvrir la salle où on pouvait emprunter des livres, un exemplaire pour chacun. Rien ne vaut le plaisir de tenir en main un beau livre, surtout lorsque les illustrations sont magnifiques. Pendant deux ans, nous avons écumé les étagères, en commençant par des contes pour 6-8 ans et en finissant avec des livres de *La Traversée*⁵. Là encore, quel régal ! Et, parmi les grands moments... C'est Sekoura qui, après avoir lu *Le bus de Rosa*, me dit que depuis, quand elle vit une situation injuste, elle pense et tente d'agir comme Rosa Parks⁶. C'est Hanane qui me dit qu'avant, quand elle voyait des gens lire dans une salle d'attente, elle ne comprenait pas leur plaisir, mais que maintenant elle comprend ! Ou encore Samira qui raconte qu'un soir, elle lisait au lit car, la journée, elle avait eu trop de travail. Son mari, qui travaille dans un restaurant, est arrivé et lui a dit : « *Tiens, tu lis au lit, maintenant ?* » Rares instants de jubilation !

⁵ La collection *La Traversée* est un projet porté par Lire et Écrire Luxembourg en partenariat avec les éditions Weyrich. Cette collection rassemble des romans courts, écrits par des auteurs soucieux de rendre leur ouvrage accessible à tous les adultes, y compris aux lecteurs plus débutants. Voir : www.lire-et-ecrire.be/latraversee

⁶ Dans cet album, un vieil homme raconte à son petit-fils l'histoire de Rosa Parks qui, dans un bus, le 1^{er} décembre 1955 dans une ville de l'Alabama, refusa de céder sa place à un Blanc, acte de résistance qui fut à l'origine du mouvement pour les droits civiques aux États-Unis.

Et pour terminer... quelques albums, souvenirs de très bons moments de lecture partagée⁷:



Un tout grand merci à mes collègues salariées, à Brigitte qui m'a dès le début dit de ne pas faire du FLE mais de l'alpha (en songeant entre autres à la classification, l'abstraction, etc.) et à Gene qui m'a prêté son jeu *Félix, Zoé, Boris et les Vôtres*.

Françoise BOUCAU, formatrice bénévole
Lire et Écrire Brabant wallon

⁷ Tahar BEN JELLOUN, Laurent CORVAISIER (illustr.), *L'école perdue*, Gallimard Jeunesse, 2007; Jihad DARWICHE, Sharon TULLOCH (illustr.), *Quamar et Latifa*, Grandir, 2002; Fabrizio SILEI, Maurizio A.C. QUARELLO (illustr.), *Le bus de Rosa*, Sarbacane / Amnesty International, 2011; Layla DARWICHE, Hassan MUSA (illustr.), *Le fils du marchand*, Lirabelle, 2015.

Entre plaisir de (faire) apprendre et plaisir narcissique

Le formateur, qui doit susciter du plaisir dans son groupe, doit lui-même ressentir du plaisir à créer des situations d'apprentissage qui vont être mobilisatrices¹ et plaisantes pour les apprenants, ce qui va à la fois conduire au plaisir d'apprendre chez les apprenants et au plaisir de faire apprendre chez le formateur.

Par Isabelle CHASSE

¹ Philippe Meirieu dit, en reprenant Gaston Bachelard, qu'« enseigner c'est transformer l'ennui de vivre en joie de penser ». Il poursuit : « C'est là, d'ailleurs, le seul moyen pour que l'exigence ne soit pas l'apanage du maître, mais qu'elle se propage grâce aux satisfactions qu'elle procure à celui qui comprend » (www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/apprendre.htm).

A l'issue d'un baccalauréat en logopédie et de quelques années d'expérience en tant que logopède, notamment dans l'enseignement spécialisé, il m'est rapidement apparu que le travail en classe, en groupe m'intéressait davantage que les rééducations individuelles. À l'époque, même si je n'en avais pas encore pleinement conscience, je prenais beaucoup de plaisir à imaginer des activités, à rechercher des supports et à les partager avec les enfants. Ma créativité s'exprimait à l'occasion d'animations d'ateliers avec et pour les enfants. Quelle fierté et quelle récompense de les voir jouer en équipe au minihockey puis participer au *Special Olympics Belgium*, de les observer en train de suivre une histoire, de tourner les pages d'un livre, etc. ! C'est pour ces raisons que j'ai eu envie de reprendre des études en sciences de l'éducation. Chemin faisant, je me suis dirigée vers la formation des adultes.

Plaisir et déplaisir en insertion socioprofessionnelle

Quelques années plus tard, un master en psychopédagogie en poche, j'ai été engagée dans le secteur de l'ISP en tant que coordinatrice pédagogique et administrative d'une formation qualifiante. Au début des années 90, le secteur n'était pas encore cadenassé par des référentiels uniquement centrés sur des compétences professionnelles à atteindre. Les opérateurs avaient davantage de liberté pour définir les curriculums de formation et les contenus de cours. Avec l'équipe, nous pouvions mettre en place des mises en situation et des scénarios pédagogiques tout à fait innovants². Lorsque nos dispositifs portaient leurs fruits, nous en retirions beaucoup de fierté et donc de plaisir. Pourtant, lorsque les exigences du marché de l'emploi ont commencé à augmenter, nous avons eu l'impression qu'une partie des stagiaires n'arrivaient pas à atteindre les compétences attendues et ce fut pour nous une déception. Bien malgré nous, nous avions l'impression de renforcer les inégalités subies par le public faiblement scolarisé plutôt que de les aplanir. À cette époque-là, je ne me rendais pas compte que la logique qui sous-tendait notre travail n'était pas la bonne. Nous partions des exigences du marché du travail pour

² Nous avons par exemple créé une entreprise virtuelle d'entraînement pédagogique, *La Brasserie Saint-Michel*, un cours en ligne pour réaliser son CV, des journées de mises en situation professionnelle, etc.

façonner des individus « prêts à l'emploi » plutôt que de partir des personnes et de leurs savoirs pour les amener vers une profession. Nous étions bien loin d'une pédagogie de la réussite pour tous...

Plaisir de former des formateurs

En 2009, j'ai été engagée à Lire et Écrire Bruxelles pour encadrer le projet de lutte contre la fracture numérique. Je débarquais dans un secteur que je connaissais peu pour coordonner une problématique que je maîtrisais assez peu ! Comme vous pouvez vous en douter, pas plus en 2009 que de nos jours, introduire les TIC en alphabétisation n'était une sinécure ! C'était un nouveau challenge à relever : créer des activités pour initier les collègues à l'utilisation des TIC, rechercher ensemble des moyens pour les introduire en alphabétisation et faire en sorte que ces nouveaux apprentissages fassent sens tant pour les formateurs que pour les apprenants. L'encadrement du groupe de travail rassemblant des formateurs TIC et les interventions ponctuelles dans les équipes de Lire et Écrire Bruxelles m'offraient l'opportunité de développer des outils d'animation, d'en évaluer les bénéfices et de coconstruire des contenus publiés ensuite sur le site www.alpha-tic.be. C'est ainsi que j'ai découvert des valeurs bien éloignées de la compétition, qui privilégiaient la coconstruction des savoirs et le « tous capables », valeurs qui rencontraient les miennes. Mon nouveau job m'offrait à la fois la possibilité d'exercer ma créativité et de ressentir du plaisir à chercher des animations et des supports dans un contexte éthique en adéquation avec le mien. C'est ainsi que ma fonction de formatrice de formateurs a commencé à s'esquisser.

Plus tard, dans le cadre de l'organisation de la formation professionnalisante en alphabétisation, j'ai été amenée à coencadrer avec Véronique Bonner, alors conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles, les stages des participants dans les associations. Il s'agissait d'une part de les accompagner dans la découverte du secteur de l'alphabétisation et plus particulièrement du lieu où allait se dérouler leur stage, et d'autre part de proposer aux formateurs encadrant ces mêmes stages une réflexion sur leur rôle et fonction dans ce dispositif. Si j'avais acquis au fil des années une expérience au niveau de la

conception de programmes et de contenus d'animation, c'est à l'occasion de cette expérience et grâce à ma collègue que j'ai pu ajuster ma posture de formatrice de formateurs. Notre collaboration nous a menées à l'énonciation de consignes claires, à l'accompagnement des participants dans le respect de leur rythme, à la facilitation de leurs apprentissages sans donner de réponses toutes faites, le tout dans une ambiance bienveillante propice à la progression de tous et à la construction de communs. J'en garde le souvenir d'un moment très formateur et d'une collaboration particulièrement fructueuse.

En 2014, dans la foulée de ma désignation comme coordinatrice de la mission « formation du secteur », j'ai été invitée à animer la formation de base pour formateurs débutants en alphabétisation, salariés comme bénévoles. Cette proposition représentait à la fois une reconnaissance de mes compétences et donc une source de satisfaction et de plaisir pour moi, et à la fois un défi car il s'agissait de construire une formation de 120 heures quasiment de A à Z ! Parallèlement à ce nouveau défi, j'ai eu la chance d'intégrer le groupe de travail rassemblant les coordinateurs pédagogiques du mouvement Lire et Écrire. Cet espace de travail collectif m'a permis de réfléchir, d'affiner et de construire mon rôle et ma posture de formatrice de formateurs. Aujourd'hui encore, l'encadrement annuel de la formation de base et la création de formations ponctuelles avec des collègues ne cessent de m'apporter de la satisfaction et du plaisir, raison pour laquelle j'ai eu envie d'apporter ma contribution à ce numéro du *Journal de l'alpha*.

Avec le recul, je me rends compte que le plaisir que je retire de cette fonction de formatrice de formateurs provient de différents ingrédients : la possibilité de partir d'une feuille blanche, c'est-à-dire d'avoir la totale liberté de concevoir intégralement un dispositif de formation, de le scénariser, de l'animer, de l'évaluer régulièrement avec les participants et de recevoir leurs retours critiques. Même si je ne mets pas en question l'ensemble du dispositif chaque année³, je revis l'organisation des journées, le contenu de celles qui se sont révélées moins pertinentes, et je crée de nouvelles animations en fonction des évaluations et des formations auxquelles j'ai moi-même participé.

3 D'année en année, il y a des invariants.

Plaisir des formateurs en apprentissage

Pour moi, apprentissage doit rimer avec plaisir : plaisir du formateur et plaisir des participants. Les deux sont liés et se construisent tout au long de la formation.

Voici deux activités que je propose aux participants à la formation initiale et qui concourent à susciter ce plaisir d'apprendre :

1 Analyse d'un apprentissage réussi

Une des activités que je propose de plus en plus tôt en formation de base part de l'identification d'un apprentissage réussi au niveau scolaire ou dans la vie de tous les jours. L'identification puis l'analyse de cet apprentissage réussi permettent de réfléchir à l'acte d'apprendre. À titre d'exemples sont cités régulièrement : l'apprentissage de la conduite automobile, d'une seconde langue, d'un sport d'équipe ou encore d'une recette de cuisine.

Nous analysons cet apprentissage à partir des questions suivantes : Qu'est-ce qui m'a motivé à entamer cet apprentissage ? Comment je me sentais au début ? Comment s'est passé l'apprentissage ? Qu'est-ce qui l'a facilité, l'a freiné ? Qu'est-ce qui a fait qu'il a été réussi ? Qu'est-ce que cet apprentissage m'a apporté dans la vie ?

Les réponses les plus souvent exprimées par les participants sont les suivantes :

- **en termes de motivation** : le besoin d'autonomie, d'être comme les autres, l'envie ou la nécessité d'apprendre... ou un mélange de trois ;
- **en termes de ressenti en début d'apprentissage** : une peur de se tromper ou d'échouer et, à l'inverse, une fierté d'oser relever le défi, de tenter l'expérience, ou encore la confiance en soi et son opposé, le sentiment d'incompétence ;
- **en termes de facilitateurs** : le groupe, la patience et l'encouragement du formateur, le climat de confiance et la bienveillance du groupe, le fait de réaliser des essais ;

- **en termes de freins** : le fait que certains veulent faire à la place de, la moquerie, le rythme trop élevé ou trop lent du groupe ;
- **en termes de résultats de l'apprentissage** : être fier de soi, se sentir compétent, avoir du plaisir et être reconnu par le groupe ;
- **en termes de bénéfices engrangés** : un sentiment de liberté, le fait d'apprendre quelque chose de soi, la reconnaissance de sa propre compétence, l'autonomie, le plaisir de partager.

Cette activité initiale permet au groupe d'identifier les fondamentaux en pédagogie : la motivation dans ses différentes dimensions comme moteur de l'apprentissage, ainsi que les éléments indispensables à son maintien, soit la nécessité d'être soutenu par le formateur et surtout par ses pairs, l'importance d'apprendre par essais et erreurs, et donc de ne pas craindre ces dernières, etc.

Cette activité me permet en outre de poser le cadre de travail dans lequel se construira la formation de base, un cadre qui part des questions, des besoins et des demandes des participants pour aboutir à un dispositif qui fera l'objet d'évaluations régulières.

2 Évaluation de la formation

Cette année, à mi-parcours de la formation, nous avons réalisé une évaluation à partir d'une métaphore liée à la bicyclette : la selle (« ça m'a confirmé, ça m'a assis »), le guidon (« ça m'a guidé, ça m'a donné une direction »), les freins (« ça m'a freiné, en positif ou en négatif »), les pédales (« ça m'a permis d'avancer, de continuer »), le cadre (« ça m'a donné un cadre ») et la chaîne (« ça m'a permis de faire des liens »).

À cette occasion, les formateurs débutants en alphabétisation ont évoqué les différentes dimensions du plaisir qu'ils avaient éprouvé :

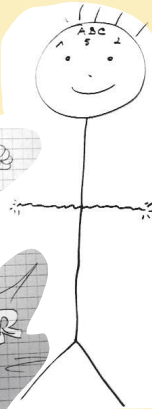
- **le plaisir d'appartenir à un groupe** : l'entraînement du groupe, l'écoute des expériences des autres, les échanges entre les participants, le groupe et son rythme de travail ;

- **le plaisir de mieux comprendre le public** : la prise de conscience des difficultés quotidiennes du public, une meilleure connaissance et compréhension du public cible, les expériences des intervenants et des participants ;
- **le plaisir de se sentir à sa place** : la confirmation de son choix professionnel et du public cible, recherche d'un équilibre avec les apprenants, le sens trouvé dans ce secteur (en relation avec les apprenants) ;
- **le plaisir de se sentir progresser, de trouver des réponses, d'apprendre** : apprendre doucement mais sûrement, combler des lacunes, la lecture de textes sérieux, approcher les différences entre alpha et FLE, les réflexions sur la motivation et l'apprentissage, avancer, changer ses habitudes (nouvelles façons d'animer), apprendre par le négatif (se rendre compte des choses à ne pas faire) ;
- **le plaisir de faire sens** : le lien avec des situations vécues par les apprenants, le lien avec la réalité, l'efficacité des apprentissages, l'alternance entre les contenus de la formation et la mise en pratique sur le terrain ;
- **le plaisir de se sentir plus compétent** : parcourir de nouveaux chemins, faire des découvertes, trouver des idées d'atelier d'écriture, acquérir des balises pour l'exercice de son métier, travailler en sous-groupes et s'en inspirer pour travailler avec les apprenants, la recherche de cohérence ;
- **le sentiment de sécurité et de confiance en soi qui en résulte** : un gain de confiance en soi, se laisser guider, avoir confiance, être en formation (se sentir encadré).

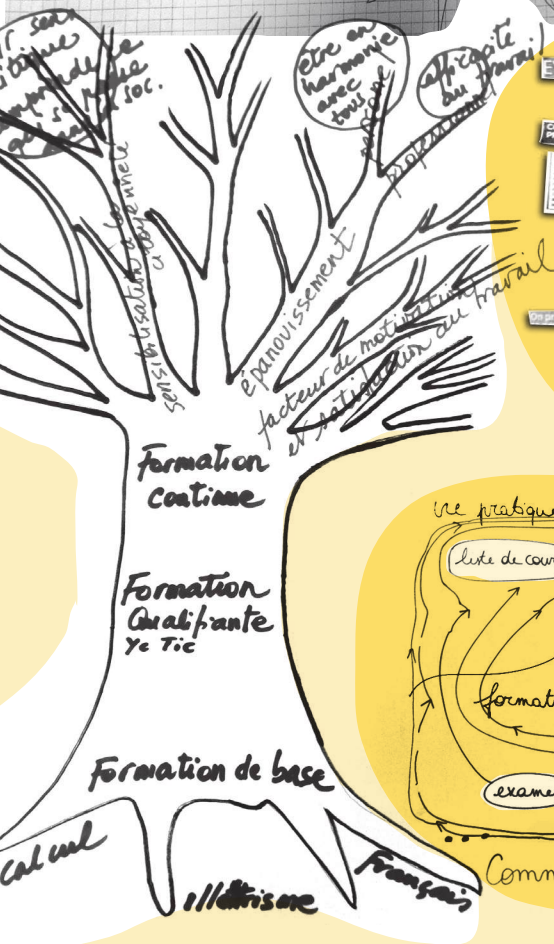
Les différentes composantes du plaisir ainsi identifiées concourent sans doute à conforter le formateur, à lui permettre de se sentir mieux dans sa peau, en prise avec sa propre vie et avec ses choix. À partir de là, confiant en ses possibilités et se sentant compétent, il est en capacité d'être créatif. Il ose sortir des démarches classiques, des sentiers battus pour créer des séquences d'apprentissage originales et chercher des solutions pour dépasser les difficultés d'apprentissage des apprenants.

Illustrations ci-contre : représentation des différentes visions de l'alphabétisation : scolaire (l'arbre), managériale (Super Alpha) et consciencieuse (« Il n'y a pas de hiérarchie des savoirs ») ; réponses à la question « À quoi sert l'alphabétisation ? » ; cartographie du monde de l'écrit.

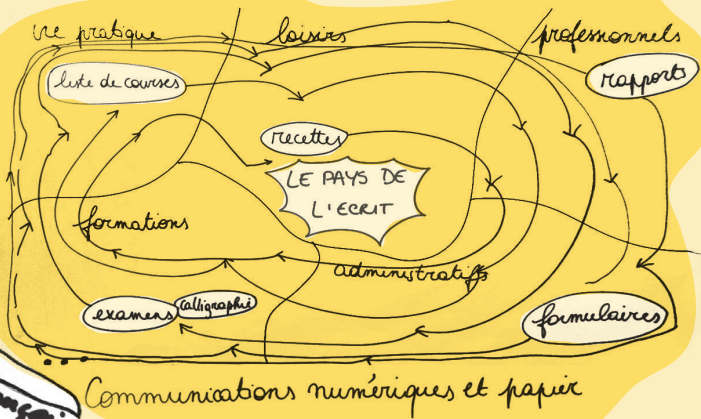
Quelques traces de cette formation :



IL N'Y A PAS
D'HIERARCHIE
DES
SAVOIRS



A quoi sert l'alphabétisation ?



Plaisir narcissique de former l'autre

En tant que formatrice, j'ai **plaisir à voir que les participants osent poser des questions** et exprimer leurs difficultés (reconnaître sa propre inexpérience, ses difficultés personnelles, sa timidité), **plaisir à voir que le dispositif proposé** – démarches et supports – **fonctionne, fait sens** et apporte des réponses concrètes à leurs besoins de formateurs en alphabétisation. Grâce à ces moteurs, j'apprends en retour et je peux affuter mes démarches, en chercher de plus pertinentes, me former pour être plus performante et continuer moi-même à apprendre.

Quel que soit le public auquel le formateur s'adresse (apprenants ou formateurs), il puisera de la force dans ces allers-retours avec les participants. En effet, dans ce métier de l'humain qui est le nôtre, ces feedbacks sont indispensables pour s'ajuster aux attentes du public et nous permettent d'offrir une formation de qualité. Sans ces retours, nous risquons de devenir des répétiteurs qui ne se posent plus de questions et qui ne partent plus des besoins des participants. Les retours positifs des apprenants souvent évoqués par les formateurs sont autant indispensables à la motivation qu'au maintien d'une exigence de qualité. Le formateur peut alors ressentir un plaisir narcissique (« je suis compétent ») qui va l'aider à persévérer, mais qu'il devra cependant maîtriser pour que celui-ci ne se transforme pas en un sentiment de toute puissance (« je détiens le savoir, la technique qui fonctionne, je sais ») et une prise de pouvoir sur le groupe.

Afin d'éviter cet écueil et ne pas sombrer dans l'immobilisme, différentes pistes s'offrent à nous, formateurs : placer les participants au centre de leurs apprentissages, partir de leurs besoins et de leurs savoirs pour construire le dispositif de formation, réaliser régulièrement des évaluations, pratiquer l'analyse réflexive et continuer à nous former et à travailler en équipe, c'est-à-dire échanger et discuter avec nos collègues !

En essayant systématiquement de partir des attentes et des besoins des participants, nous pouvons réduire le risque de les emmener sur nos propres chemins de pensée et nos propres raisonnements. L'acceptation, la prise en compte et la compréhension des erreurs commises en cours d'apprentissage permettent de garder l'apprenant – formateur ou apprenant en alpha – au

centre du dispositif. Les évaluations formatives ou encore la création d'un portfolio par les participants⁴ sont des indicateurs pertinents de leurs progrès. Les outils développés dans le cadre de référence de Lire et Écrire, *Balises pour l'alphabétisation populaire*⁵, qu'il s'agisse de la *Roue de l'alphabétisation populaire*⁶, qui permet d'identifier les apprentissages réalisés dans telle ou telle activité ou projet, ou de *Mes chemins d'apprentissage*⁷, qui offre la possibilité à l'apprenant de garder des traces de ses apprentissages et de s'autoévaluer, sont de précieux garde-fous pour objectiver la progression de chacun. Enfin, l'analyse réflexive effectuée par le formateur pendant et après une séquence pédagogique à propos de ce qui a fonctionné ou non, et pourquoi, est également un outil qui permet de se décentrer et donc de se repositionner en faveur de l'autre.

C'est toute cette complexité qui fait du métier de formateur un métier à part, riche de découvertes et de plaisir !

Isabelle CHASSE, coordinatrice de la mission Formation du secteur
Lire et Écrire Bruxelles

⁴ Un portfolio est un dossier personnel dans lequel l'apprenant va garder des traces de ses apprentissages, des évaluations, des moments forts de son parcours de formation.

⁵ AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 55. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire

⁶ *La Roue de l'alphabétisation populaire* est une représentation qui concrétise le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire en articulant les différentes dimensions de l'alphabétisation populaire : l'acquisition des langages et savoirs de base (comprendre, s'exprimer, lire, écrire et calculer), de savoirs scientifiques (sociologiques, géographiques, politiques...) et de compétences transversales (s'autoriser, se situer, comprendre le monde, réfléchir construire ensemble, créer, agir...). Voir : AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), op. cit., p. 51 et suivantes.

⁷ Portfolio proposé par Lire et Écrire en lien avec son cadre de référence, *Balises pour l'alphabétisation populaire*. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/mes_chemins_d_apprentissage.pdf. Voir aussi : Aurélie AUDEMAR, *À la croisée des normes, le portfolio « Mes chemins d'apprentissages »*, in *Journal de l'alpha*, n°215, 4^e trimestre 2019, pp. 112-120. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja215

Plaisir d'apprendre ?

Autour de quelques paradoxes et de leur possible dépassement

Est-il possible en ce printemps 2020 d'écrire sur un sujet tel qu'« apprentissage et plaisir » comme si rien, à l'épreuve de la pandémie qui nous frappe, n'avait bousculé notre rapport aux autres, aux apprentissages, aux projets que nous avons pour nos vies, au plaisir donc, au bonheur peut-être.

Je me cantonnerai à quelques aspects parmi d'autres de cette question du plaisir qui, à mes yeux, est aussi celle de se saisir d'un objet de savoir et de l'emporter dans nos vies. Ce plaisir dans les apprentissages, nous l'avons, un jour ou l'autre, certainement connu nous-mêmes et cela peut même avoir orienté nos choix professionnels actuels. Si donc nous en parlons, c'est j'imagine de l'intérieur, en connaissance de cause.

Par Michel NEUMAYER

Des postulats et un peu de théorie

Si j'entre dans la question du plaisir d'apprendre par la formulation d'hypothèses et non par une série d'affirmations, c'est qu'en pédagogie, nous avons intérêt à quitter le monde des certitudes. Toute hypothèse se discute. Elle appelle la possibilité d'une recherche, d'expérimentations, de vérifications. Elle fait des professionnels que nous sommes des chercheurs.

Mes postulats :

- Le plaisir à apprendre ne jaillit pas de lui-même. Il se construit. Il se propose éventuellement.
- Apprendre et y trouver du plaisir est complexe et souvent paradoxal : tout apprentissage nouveau peut certes être une joie, mais il va souvent de pair avec des ruptures et de multiples transformations identitaires qui peuvent mettre à mal les sujets.
- Apprendre et y trouver du plaisir, c'est souvent d'une certaine manière quitter son rang et aller au-devant d'une vie sociale nouvelle qui nous confronte à d'autres milieux¹. Ces possibles ruptures sont de natures différentes : rupture plus ou moins facile avec des croyances ou des jugements auxquels on tenait et qu'il va falloir réviser ; changement de place face à nos pairs, nos familles, nos groupes d'appartenance.
- Au cœur de cette crise, il importe en tant que formateurs de veiller à préserver la dimension du plaisir « malgré tout » et d'accompagner un processus qui n'est en rien linéaire. On passe par des hauts et des bas.

L'un des enjeux de toute éducation, de toute formation est certes d'acquérir des savoirs qui donnent des pouvoirs nouveaux sur soi et sur le monde, mais n'est-il pas tout autant utile de créer les conditions pour que chacun-e y prenne plaisir ? Ceci me conduit à trois réflexions théoriques : elles concernent le besoin de sécurité, la question de l'évaluation, la notion de débat. Elles devraient nous aider à construire l'action concrète : penser « développement »

¹ On parle de personnes qui deviennent « transfuges de classe ». On lira à ce propos les récits d'Annie Ernaux et les exégèses qui en ont été faites. Dans ce contexte, en matière de formation par la création, on découvrira avec intérêt : Nathalie RASSON, *Un atelier dans les parages d'Annie Ernaux* (in Michel NEUMAYER et al., *Créer en éducation nouvelle. Savoirs, imaginaires, liens au cœur des ateliers d'écriture et de lecture*, Chronique Sociale, 2018).

plutôt que « contrainte » ; « désir » plutôt que « plaisir » ; « transformation » plutôt que « formation ». C'est là la conséquence d'une révolution mentale qui, en pédagogie, en éducation et en psychologie cognitive, s'est largement répandue au 20^e siècle. En un siècle, nous sommes ainsi passés, pour l'enfant comme pour l'adulte, des notions de contrainte et de coercition à celle de développement. Ce développement est une autre façon de penser les sociétés humaines.

Enfin, dans le monde des pédagogies critiques, le plaisir est recherché non comme une fin en soi mais comme le maillon d'une chaîne. Cette chaîne va de plaisir à énergie psychique et, au bout du compte, à désir et pulsion. Il s'agit de nourrir en chacun la disposition à apprendre (être disposé à/ consentir à) et à la cultiver tout au long de la vie. Certains psychanalystes de l'époque de Freud ont parlé à ce propos de « pulsion épistémophilique »² chez le tout petit enfant. Dans son désir de savoir se croisent, selon eux, jouissance, sexualité (« savoir d'où je viens ») et frustration car la question est « sans fond ». Ils abordaient ainsi l'aspect pulsionnel qui est au cœur de l'entrée de l'enfant dans le savoir humain.

Un besoin primordial pour tout apprenant : pouvoir travailler « hors menaces »

Pour qu'il y ait du plaisir à apprendre, certaines conditions doivent être réunies. Parmi elles, la notion de sécurité qui, en pédagogie, renvoie à principalement deux aspects.

La question du jugement

Il n'y a pas d'apprentissage possible quand le jugement est permanent. Travailler hors menaces signifie que différentes formes de jugement doivent

² « Freud (...) élabore dans les années 1910-1915 son premier système des pulsions. Concept-limite entre psychique et somatique, la pulsion, processus dynamique (charge énergétique) qui fait tendre l'organisme vers un but, trouve sa source dans l'état de tension, d'excitation corporelles. » (Jacques ARVEILLER, *Épistémophilie*, in *Le Télémaque*, n°41, 2012/1, pp. 19-26 – en ligne : www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-1-page-19.htm).

être bannies de l'espace de formation : jugement du formateur sur les apprenants ; jugement entre apprenants. Ceci suppose pour le formateur qu'il soit d'une extrême neutralité dans tout ce qu'il dit : ni éloge, ni éreintement, ni remarque latérale (humour, propos hors contexte, etc.). Personnellement, dans mes ateliers d'écriture, je choisis de dire « merci » à tout apport d'un participant, qu'il s'agisse d'une production, d'une réponse, d'une réflexion. Cela semble étrange à des personnes qui ne me connaissent pas et, au bout d'un temps, je m'en explique. C'est tout sauf de l'indifférence polie, fais-je comprendre.

C'est une posture qui rompt avec le désir de l'apprenant de « faire plaisir » au formateur. C'est une posture qui fait aussi une place à l'erreur dans les apprentissages, sans la balayer d'un revers. Qui la laisse se heurter à d'autres obstacles³ qui petit à petit vont montrer qu'on va vers une possible impasse. Qui fait apparaître en quoi une erreur locale naît souvent d'un raisonnement qui globalement n'était pas stupide. Prenons un exemple : « venir » et « partir » sont des verbes du 3^e groupe ; pourtant « je venirai » est une erreur alors que « je partirai » est correct. La différence est donc à chercher dans d'autres caractéristiques de ces deux verbes. Mais où ? La recherche peut ainsi continuer. Une production d'apprenant doit aider à l'avancée du groupe, qu'elle soit judicieuse ou non. Par ricochet, elle aidera tout le monde, y compris son auteur.

Compétition ou coopération

Une autre manière de créer un espace hors menaces, de préserver du plaisir à apprendre, c'est de lutter contre la compétition : en formation, on apprend parce qu'on écoute les autres. On ne cherche pas à avoir raison contre eux. On cherche en revanche à entrer dans leur raisonnement, à en comprendre la genèse, y compris quand on n'est pas d'accord. On se déplace dans l'espace

³ Dans la foulée du savant et poète Gaston Bachelard, en pédagogie, on parle d'« obstacle épistémologique ». En épistémologie des sciences, ce concept désigne « *ce qui vient se placer entre le désir de connaître du scientifique et l'objet qu'il étudie* » (Wikipédia). En pédagogie en revanche, l'obstacle épistémologique est installé par le formateur. Il oblige l'apprenant à remettre en question son « discours » spontané (qui n'est souvent qu'une « répétition » de choses entendues) et le pousse vers la « pensée ». Note : « Episteme » signifiant « le savoir », « l'épistémologie » est « la réflexion sur le savoir » (son histoire, ses classifications, etc.).

mental de l'autre. C'est une rupture par rapport à l'idée que l'on apprendrait tout seul. Non, on apprend avec et contre l'autre, ce qui peut être difficile à vivre sur le plan émotionnel. L'univers de l'apprendre est traversé d'affects : on aime, on n'aime pas, on s'approche, on rejette. Cela pourrait sembler brouiller la scène des apprentissages. Le formateur veillera à y revenir à l'occasion de temps d'analyse réflexive pour installer l'idée que cognitif et émotionnel sont étroitement liés⁴.

La question de l'évaluation

Un point central pour tout formateur est de distinguer évaluation, contrôle, certification et surtout de former les apprenants eux-mêmes à les différencier.

– *L'évaluation* est une activité qui consiste à donner de la valeur, de la signification, de la « qualité ». Il s'agit de prendre du recul par rapport à ce que l'on a fait, ou produit, ou vécu. Cela passe par du récit : « comment j'ai fait... » ; « qu'est-ce que j'ai compris... » ; « pourquoi nous n'avons pas tous compris pareil... » ; « quels liens je fais entre ce que nous avons fait hier et ce que nous ferons demain » ; etc. L'évaluation-construction de sens peut être parlée, écrite, imagée. Elle ré-encode autrement le faire initial. On a pris du recul, on est passé « hors champ » dans la réflexion sur le cadre de travail proposé et sur ce qu'il a permis (ou pas).

– *Le contrôle* est au contraire une mesure. Celle-ci est nécessaire mais pas suffisante. Elle peut être chiffrée. On mesure l'adéquation d'une chose à une norme (qu'elle soit technique, linguistique ou culturelle). Combien d'éléments de ma dictée ou de ma conjugaison sont différents de ce que dit mon livre ? Quelle est la pression de mon pneu et que préconise le fabricant de ma voiture ? Ma calculatrice affiche-t-elle le même résultat que mon propre calcul ? Le contrôle peut enclencher des remises à niveau, des remédiations, des réparations, de nouvelles questions et de nouveaux apprentissages.

– *La certification* est la reconnaissance sociale – le mot est important – d'une maîtrise qui ouvre à la possibilité ou non de faire (d'écrire, de conduire, d'occuper un poste, d'assumer une responsabilité, etc.).

⁴ Voir par exemple les contributions à un précédent numéro du *Journal de l'alpha* : **Le pouvoir des émotions. Reconnaître leur place dans l'apprentissage**, n°197, 2^e trimestre 2015 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja197

On voit la complexité de cette question qui croise du sens, de la norme, du tri social. À cela s'ajoutent deux travers qui, de nos jours, compliquent radicalement les apprentissages : la confusion si fréquente entre la personne et sa production (« ton texte est bon » signifierait que « tu es bon ou bonne ») ; le travestissement du terme « évaluation » ; sa dénaturation au profit de la certification. C'est souvent le cas dans le management moderne quand la performance économique en régime de concurrence prend le dessus, quand l'objectif masqué est le tri social et la reproduction des stratifications sociales et des héritages.

Dans ce domaine de l'évaluation tout spécialement, on n'échappe pas à la question politique. Pour le formateur, cela implique d'initier les apprenants au décryptage de cette question. S'il joue « cartes sur table », on peut supposer que les apprenants deviendront bien plus acteurs conscients car informés des implicites de la situation de formation qu'ils vivent. Cela leur évitera aussi de se laisser enfermer dans un face-à-face avec le seul formateur.

On peut parallèlement se demander si le cours et la classe sont les seuls lieux pour avancer sur ce terrain. Ne faut-il pas interroger plus largement nos sociétés ? Quelles visions ont-elles de l'évaluation ? Comment ces questions complexes y sont-elles médiatisées ? Quels liens y sont faits avec les enjeux sociaux et humains de la formation d'adultes ? Les rencontres à travers lesquelles les apprenants deviennent de véritables acteurs sociaux sont essentielles. Telles que celles des forums de l'alpha, des réseaux d'apprenants, des formations mixtes apprenants-formateurs qui se mènent déjà⁵. Le plaisir d'apprendre et d'agir socialement autour de ce que signifie « se former » renforcera alors l'estime de soi et, en retour, nourrira d'inattendues nouvelles formes d'engagement.

⁵ Voir : *La Forêt des Idées. Actes du forum de l'alpha, Journal de l'alpha*, n°214, 3^e trimestre 2019 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja214 ; *Participation et gouvernement : tous sur le bateau* (article collectif), in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 10-24 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja210 ; *Regards croisés. Une formation mixte (ex-)apprenants-travailleurs, Journal de l'alpha*, n°216, 1^{er} trimestre 2020 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja220

L'éthique du débat

Apprendre, c'est vivre des controverses. La question de la possibilité (ou non) d'un débat entre apprenants autour d'objets de savoirs est un des aspects d'un plaisir qu'on peut avoir à « être ensemble et apprendre ensemble dans la joute ». À condition qu'elle soit réglée, cette joute sera aussi bien jouissive que productive.

L'exemple de la présente pandémie avec ses complexités scientifiques, médiatiques et politiques est très éclairant. Transposé en pédagogie il peut, sur plusieurs aspects, éclairer le champ de la formation d'enfants comme d'adultes :

- *Au plan institutionnel* : avons-nous en formation établi démocratiquement des protocoles de discussion : tours et temps de parole équitables, ordre du jour formulé à l'avance, commissions d'enquête si nécessaire, présidence de séance et rapporteurs, etc. ? Faisons le parallèle avec l'actualité : c'est la question du fonctionnement démocratique de nos décisions en matière de santé et de justice sociale en période de pandémie qui est en jeu.
- *Au plan des savoirs* : avons-nous réuni en formation les documents qui permettent à chacun de connaître par lui-même suffisamment de points de vue sur une question et de se faire une opinion ? C'est, référé à la pandémie, la circulation des savoirs dans nos sociétés que nous questionnons, leur amont, leur nature, les évaluations que nous en ferons pour nos pratiques futures.
- *Aux plans éthique et épistémologique* : comment avons-nous appris à distinguer ce qui relève de l'opinion (chacun peut en avoir une), de la manipulation (les « fake savoirs »), de la preuve, de l'incertitude à propos de telle ou telle question. C'est la question de l'exercice de la citoyenneté dans nos sociétés, celle d'une pensée éclairée et non inféodée qui est posée.

Quelques outils indispensables pour nourrir l'intérêt : coopérer, chercher, surprendre

Il n'y a pas d'apprentissage sans la perspective d'un plaisir ! Pour cela, il faut des outils. En voici quelques-uns :

– Bien connue désormais, la pédagogie du projet met les apprenants au travail, individuellement et collectivement⁶. Elle cherche à aboutir à des transformations concrètes et immédiatement palpables. Elle fait appel à des savoirs de toutes sortes, où chacun peut trouver sa place. Elle nourrit la présentation publique de « chefs-d'œuvre ». Elle favorise la stabilisation dans la durée de savoirs construits pendant l'activité.

– Liée à celle du plaisir d'apprendre, la question du plaisir de chercher. « *Il faut préserver la question* », dit Edmond Jabes, poète égyptien. Transféré en pédagogie, son propos suggère de garder toujours vive la dimension du questionnement avant toute recherche de réponse. De ne pas céder à ce que le philosophe Jacques Rancière appelle « un abrutissement explicateur »⁷, qui conduit trop souvent à l'échec.

Un exemple simple de pratique introduisant le questionnement ? Celle du « problème sans question ». Elle consiste à travailler sur des données réelles⁸ (et non simplifiées à des fins d'apprentissage). De les explorer de manière minutieuse, puis de les mettre en relation et, à partir des constats que l'on fait, de formuler des questions et chercher des premiers éléments de réponse (dans des livres, sur internet, etc.). Construire ses savoirs, c'est multiplier les questionnements avec d'autres, au contact du monde de l'autre. C'est devenir citoyen « dans » le savoir et non « par » le savoir.

⁶ Voir notamment : *La pédagogie du projet. Quelle pertinence aujourd'hui pour l'alpha ?*, *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016 – en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja200

⁷ Dans *Le maître ignorant* (Fayard, 1987), Jacques Rancière lance « une attaque foudroyante contre le recours classique et serein de toute éducation : l'explication (...) qui n'est plus cet outil privilégié avec lequel les maîtres, de façon aride, essaient d'amener leurs élèves jusqu'à la connaissance et la culture, mais [qui] se convertit en une arme subtile d'imposition et de domination ». (Alejandro CERLETTI, *La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière*, in *Le Télémaque*, n°27, 2005/1, pp. 81-88 – en ligne : www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-81.htm).

⁸ Exemple n°1 : en démographie, on peut s'appuyer sur l'analyse de tableaux liant fécondité et mortalité infantile dans différents pays (www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/graphiques-cartes/graphiques-interpretes/fecondite-mortalite-infantile). Exemple n°2 : en histoire, on peut comparer des frises historiques d'un même niveau scolaire, l'une de France, l'autre de Belgique, la troisième d'Espagne – qu'ont-elles en commun/qu'ont-elles de différent ? –, puis chacun réalise une frise de son pays d'origine. Exemple n°3 : en grammaire, on peut comparer différents tableaux de conjugaison de verbes (soit d'un même groupe, soit de groupes différents), puis en fabriquer de nouveaux à partir d'un autre verbe, pour terminer par aller voir dans des manuels. Etc.

– Plus inattendue est la question de la nécessaire surprise à ménager dans tout apprentissage! *Étonnez-moi, Benoît*⁹, c'est plus qu'une chanson! Les pratiques de création ont toute leur place ici.

Prenons l'exemple d'une animation de deux heures que j'ai menée dans un centre social marseillais à l'occasion d'une fête de quartier:

- Le public: 15 mamans non européennes, peu entraînées en matière de lecture-écriture, vivant dans cette banlieue marseillaise et participant une fois par semaine à une « table de conversation ».
- L'intervenant: un homme d'âge mûr, blanc de peau, de type intellectuel, a priori assez différent d'elles (moi!).
- Le déroulé:
 - 1 Chaque participante se présente brièvement.
 - 2 J'affiche ceci: « *Nous sommes faits de la même étoffe que les rêves, la vie n'est qu'une ombre qui passe, c'est un récit plein de bruit et fureur, viens chère nuit au front noir.* » (Blaise Cendrars). Étonnement! Je propose que nous nous mettions en recherche de ce que peut signifier cette phrase.
 - 3 Chacune découpe dans des magazines de quoi faire un collage de ses rêves, des plus simples aux plus « inaccessibles ».
 - 4 Nous visionnons des extraits de *Human* de Yann Arthus-Bertrand¹⁰. J'ai choisi des témoignages dans deux parties: *Mon plus grand bonheur* et *Ma plus grande tristesse*.
 - 5 Les productions sont exposées et nous cherchons celles qui « se ressemblent beaucoup ».
 - 6 Nous les collons bout à bout en veillant à varier les registres, puis les affichons. La fresque obtenue fait plusieurs mètres de long.
 - 7 Nous revenons à la phrase initiale de Cendrars et, sur la base de ce que nous avons produit, nous discutons sur le sens qu'elle prend maintenant, en particulier le sens de la fin, cette « chère nuit au front noir ».

⁹ Chanson de Françoise Hardy. Accessible en ligne : www.youtube.com/watch?v=BqwE64FveGk

¹⁰ Accessible en ligne : www.youtube.com/channel/UCDNQaVmuu2TyUXLELJuD11Q

Les ressorts du plaisir

Tout le travail mené au sein de l'Éducation nouvelle mais aussi les analyses réflexives que j'ai pu pratiquer ont peu à peu abouti à l'élaboration de concepts qui montrent que la question du plaisir et son corolaire, le déplaisir, peut être traitée autrement qu'à travers de simples smileys : 😊 ou ☹️.

Les apprenants sont des sujets : ils ont une identité, une histoire, des affects, des valeurs, une dynamique, le désir de vivre et d'agir. Nous pouvons les regarder de différentes manières. C'est donc notre regard et notre posture de formateurs qui sont essentiels :

- *Que privilégions-nous : la tâche ou l'activité mentale ?* La première est « ce que je fais concrètement, les actions que je mets en œuvre ». La seconde est réflexive, « quelle est ma pensée pendant que j'agis ? ». La première aboutit à un résultat que je peux montrer et cela rassure. La seconde pose question dans des sociétés obsédées par le visible : elle s'explicite peu à peu si elle est sollicitée ; elle se raconte et s'analyse si des outils sont donnés. « Penser » ne se voit pas ; or il n'y a pas de geste humain, les anthropologues le montrent, qui ne naisse d'une pensée. L'espace de la pédagogie au contraire pourrait être celui où on apprend à expliciter cette pensée humaine.
- *Que cherchons-nous : la motivation ou la mobilisation ?* La première consiste à vouloir agir de l'extérieur sur les personnes et ressemble parfois à ce que recherchent les chauffeurs d'ambiance sur les plateaux télé. La seconde concerne les enjeux de tout apprentissage. Tout le monde comprend que si je veux maîtriser la conjugaison des verbes pour recevoir en retour une « bonne appréciation » du formateur, c'est une chose. Si je le veux pour passer une certification finale et trouver un travail, c'en est une autre. Si je le veux pour pouvoir montrer à mon enfant que j'apprends moi aussi et ainsi l'encourager dans son propre apprentissage, c'en est une troisième. Les effets seront différents, leur durée dans le temps pareillement. Les impacts sur nos vies tout autant.
- *Que visons-nous : le savoir ou le rapport au savoir ?* Les pédagogies classiques se focalisent sur le premier et pensent plutôt en termes de programmes, de référentiels, de progression, de gestion des heures et de portefeuille de formation. Elles font du plaisir un condiment. Les pédagogies critiques mettent

en avant l'impact des conditions sociales et culturelles, des rapports de classe sur la relation d'un sujet à ce qui fait l'objet d'un apprentissage¹¹. Ce sujet est paradoxal : il est singulier ET socialement inscrit, donc marqué. Certains apprentissages sont en effet perçus comme légitimes et peuvent procurer du « plaisir », alors que d'autres sont récusés en raison de leur soi-disant inutilité. Ces perceptions sont en réalité souvent corrélées aux positions sociales : pourquoi lirais-je des textes littéraires en classe d'anglais quand je veux seulement mieux connaître les rudiments de l'informatique, pouvoir chanter une ou deux chansons américaines ou répondre au téléphone à un client chinois ? C'est donc la question de la dimension profonde, culturelle, non directement utilitaire des apprentissages qui est posée. C'est, par ricochet, notre propre conception du métier de formateur qui est questionnée.

Un immense territoire de recherche

Qu'est-ce que le bonheur ? Une joie ? Un sentiment de plénitude active, cohérente, ouverte et créatrice faisant sens et dessinant des valeurs ? Qui donne un sentiment de complétude et combine action et contemplation ? C'est ce que suggère Robert Misrahi¹², philosophe contemporain et lecteur de Spinoza, qui nous questionne comme pédagogues soucieux de bonheur dans les apprentissages. Il nous renvoie au désir de chacun, apprenant comme formateur, de mettre en accord actes, pensée et valeurs. Ce qui pourrait sembler une utopie est en réalité le moteur d'un vouloir vivre éthique auquel tous nous aspirons. La notion de plaisir y est présente mais cette utopie la dépasse car elle vise la globalité de la personne.



¹¹ Voir : Bernard CHARLOT, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, 1999. Présentation en ligne : http://pedagogpsy.eu/livre_savoir_charlot.html

¹² Voir : Robert MISRAHI, *Le bonheur. Essai sur la Joie*, Éditions Cécile Defaut, 2011, pp. 133-137.

J'espère, en cette fin de texte, avoir donné de la consistance à la question du plaisir lié aux apprentissages, nous avoir rappelé des moments où nous l'avons connu quand nous étions nous-mêmes en apprentissage. Je nous souhaite de le connaître à nouveau dans les formations que nous donnons et partageons avec nos apprenants. Une des dimensions de ce plaisir n'est-elle pas d'accéder à la complexité de cette question humaine, non comme un frein, mais comme une richesse à explorer ensemble ?

Michel NEUMAYER, formateur de formateurs

www.gfenprovence.fr

www.lelien.org

Métier de formateur·rice en alpha : des plaisirs ?

Montserrat travaille depuis 2004 à Lire et Écrire Bruxelles. Dans cet article, elle raconte comment elle a appris et apprend encore son métier de formatrice, mais aussi ce que cet apprentissage provoque, révèle, bouleverse en elle. Lors de notre rencontre, elle a tenté de tisser le fil des plaisirs et déplaisirs de sa formation permanente, en mettant notamment au jour comment son histoire scolaire personnelle a influé sur son rapport à l'apprendre et, de ce fait, sur sa posture de formatrice.

Entretien avec Montserrat SANTIN

Propos recueillis et mis en forme par Aurélie AUDEMAR

Une rencontre plaisante

Lorsqu'elle endosse pour la première fois le rôle de formatrice en alpha, Montserrat est prise de vertige : peur de ne pas être à la hauteur, sentiment d'être une imposteuse. Son début de carrière, comme elle me le décrit, ressemble à une plongée dans l'eau froide. Mise dans le bain tout de suite, elle doit chaque jour alphabétiser des adultes, lourde et incommensurable tâche qu'elle découvre au quotidien. Un plan de formation accompagne son engagement à Lire et Écrire. Ses premières années de travail sont ainsi ponctuées de nombreuses formations jusqu'à ce qu'elle sature, au point de les fuir.

Quand nous nous sommes rencontrées, c'était justement lors d'une formation à l'alphabétisation populaire, dont les contenus sont en lien avec le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire¹. Elle était participante, j'animais. Nous avons passé quatre jours ensemble. Comme chaque fois que j'anime, le trac s'était mêlé à la joie de découvrir des collègues, leur travail, leur pensée, celle de construire avec eux. Le souci que la formation fasse sens pour tous et qu'une dynamique de groupe se crée s'était mêlée au plaisir de créer quelque chose ensemble, une nouveauté propre à chaque groupe.

Montserrat a partagé, avec générosité, expériences et savoirs pendant ces journées et ce fut une joie d'entendre les mots qu'elle mettait sur le travail de formatrice, des mots autres que ceux des livres des didacticiens qui, bien que fort indispensables, transforment, avec leur jargon, une réalité faite pourtant de chair en laboratoire scientifique. Ses mots portaient la fragilité et la force de nos métiers, rendaient vivants les contours,

¹ AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), **Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde**, Lire et Écrire, 2017. En ligne : www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire

les coulisses, voire les tréfonds des réalités des formateurs et formatrices en alpha.

À la fin des quatre jours, Montserrat est venue discrètement me dire qu'alors que c'était une formation obligatoire, elle venait de se réconcilier avec les formations dont elle s'était dispensée depuis un certain temps et que, si elle n'avait pas été obligatoire, elle n'y serait jamais venue. Elle me confiait ainsi qu'elle repartait avec le sentiment d'avoir pris du plaisir à apprendre, ce que je partageais.

Se revoir et discuter de tout ça pour contribuer à ce numéro du *Journal de l'alpha* m'est apparu comme une évidence. Nous allions, pour ce faire, partir de ses débuts de formatrice à Lire et Écrire, reconstituer certains épisodes mémorables de son apprentissage du métier.

Méthode naturelle de lecture et d'écriture, méthode *Pourquoi pas!* pour l'oral, grammaire, maths..., les premières années, Montserrat suit beaucoup de formations courtes pour acquérir des connaissances et se sentir crédible à ses yeux. Elle suit aussi une formation plus longue d'animatrice en communication interculturelle au CBAI², qui la déstabilise. Un travail sur le récit de vie, les histoires migratoires produit en elle un effondrement intérieur : « *un an à pleurer* ». Cet aller-retour entre sa casquette de formatrice et son statut de participante à la formation provoque un effet miroir entre les parcours migratoires des apprenants et le sien.

Lors de cette formation, elle prend progressivement conscience des inégalités, des injustices et met le doigt sur des problèmes structurels : « *Je n'ai, nous n'avons pas choisi ces situations.* » Situations d'analphabète, d'échec scolaire, de non-poursuite d'études... Face à cette prise de conscience, Montserrat décrit

2 Formation de deux ans proposée par le Centre Bruxelles d'Action Interculturelle (www.cbai.be).

le rôle du formateur, de la formatrice comme fondamental pour ne pas sombrer dans le fatalisme ou la désespérance : il-elle est bien là pour que chaque personne puisse déployer toutes ses capacités et, pour cela, il-elle doit offrir un espace et des conditions de prise de conscience de la valeur de chacun. Comme Montserrat le relève : *« J'ai remarqué pendant la formation au CBAI que les gens s'intéressaient à ce que je disais. On est tous porteurs de savoirs, c'est ce qui m'a apaisée. »*

Aurélie Audemar

Quand je suis arrivée à Lire et Écrire Bruxelles, je ne comprenais pas grand-chose, c'était un monde nouveau pour moi. Avant mon engagement, j'étais dans la restauration. Quand on m'a montré l'organigramme avec les appellations « coordinateur de zone », « coordinateur de centre », etc., je ne comprenais rien. J'avais un collègue avec qui je me sentais à l'aise, je lui ai demandé : *« Imagine que c'est un restaurant, c'est qui le patron ici ? »* Il m'a expliqué en faisant des liens avec ce que je connaissais.

Les collègues, c'est très important pour oser se raconter quand on s'est planté, partager ses soucis, ses angoisses, ses préoccupations, les anecdotes marrantes. Pouvoir dire *« je ne comprends pas »*, c'est essentiel. Dans le travail avec les apprenants, c'est la même chose. Je suis attentive à leurs regards. Dans les visages, je vois s'ils ont compris ou non car on apprend en essayant, avec les autres, mais seulement quand on est en confiance. Sinon on n'ose pas montrer ce qu'on ne sait pas.

Dans ce métier, on doit être opérationnel tous les jours mais on apprend aussi tous les jours. On entend que Lire et Écrire veut des formateurs de qualité, des formateurs qui sont formés. Dans les autres associations aussi, on entend : *« Vous êtes les spécialistes de l'alpha. »* Or je suis devenue formatrice après une courte formation, je me suis retrouvée devant des gens qui m'appelaient « Madame », « professeur »... Après trois mois, j'ai voulu démissionner parce que ça me rendait malade. On me disait : *« Mais ce n'est pas grave, les gens ne savent pas. »* Je répondais : *« Mais moi je sais ! »* C'est

comme si quelqu'un devenait infirmière, devait faire des piqûres mais n'avait pas encore la formation pour le faire. Je trouve que c'est une situation très inconfortable. On me disait aussi : « *On t'a vue à l'œuvre et tu fais ça bien.* » Cependant, quand je suivais certaines formations, j'entendais : « *Attention, avec les apprenants, on ne peut pas faire n'importe quoi !* » D'un côté, on nous fait confiance et de l'autre, on nous fait la leçon.

J'ai arrêté de suivre des formations parce que souvent j'avais l'impression qu'elles ne collaient pas avec le public de l'alpha. C'est simple de faire des animations avec des personnes francophones qui comprennent et qui sont alphabétisées. Mais ce qu'on me proposait dans ces formations me semblait irréalisable avec notre public. Je devais adapter, c'est ce que je faisais déjà en permanence, c'est notre quotidien de formateurs : créer, adapter. Dans la formation à l'alphabétisation populaire [que tu animais avec Isabelle Chasse], le cadre bienveillant, le travail en groupe et le droit à la parole lors des animations, les apports historiques ont fait que je l'ai trouvée intéressante. Cette formation m'a permis de réfléchir à ce qu'est l'éducation populaire et de faire des liens avec mon métier, avec cette dualité entre l'épanouissement, l'émancipation qu'on vise, et les besoins immédiats mis en avant par les apprenants.

Pour moi, comme pour beaucoup d'apprenants qui n'ont pas été longtemps à l'école, la notion de plaisir ne fait pas partie du quotidien. On a cette blessure de ne pas avoir été longtemps scolarisés, avec souvent, pas vraiment le choix du métier qu'on exerce. On prend ce qui vient, on fait avec les moyens du bord. Une blessure aussi d'être jugés sur nos non-savoirs, l'étiquette de cancrès, d'incapables qu'on nous fait porter... J'ai vécu cette situation en Espagne, mon pays natal, où j'ai été très malmenée à l'école, tandis qu'en Belgique, c'est l'inverse qui s'est produit.

Enfant, j'étais dans une école de village où tous les élèves du primaire étaient dans la même classe. Comme on était tous niveaux confondus, j'écoutais en permanence ce que la professeure faisait avec les plus grands. En 1^{re}, quand j'avais fini mes exercices, j'allais faire ceux des 4^e et 5^e parce que je comprenais, j'adorais apprendre. Au lieu de passer mon temps à lire « ma, me, mi, mo, mu », ce qui m'ennuyait, j'écoutais la prof qui parlait avec les plus grands de choses beaucoup plus intéressantes et qui m'éveillaient. Je faisais

des devoirs comme d'autres jouent aux *Barbies*; j'aimais faire des recherches à la bibliothèque. Ce n'était pas une corvée mais comme un jeu.

La prof passait pourtant son temps à me rabaisser, à me remettre à ma place. Puis elle est partie en congé de maternité et il y a eu un remplaçant qui m'a sauvé la peau. Il m'a dit: « *Tes parents doivent être fiers de toi, une petite fille aussi intelligente.* » Il m'a tirée vers le haut; pour la première fois, je me suis sentie valorisée à l'école. Aujourd'hui, si je suis curieuse de tout, je crois que ça vient aussi de cette expérience.

J'aime toujours autant apprendre mais il faut que ce soit sans objectif fixé par d'autres, c'est-à-dire sans pression extérieure. Quand je lis, si on me dit qu'après, je vais devoir raconter pour qu'on puisse vérifier si j'ai compris, j'ai l'impression qu'on va me juger et ça me bloque. C'est comme quand on passe un examen, celui qui pose les questions connaît les réponses. J'arrive à apprendre si j'y trouve un intérêt personnel et que je peux mettre mes nouveaux savoirs au service des autres. Je ne cherche pas à être experte mais à connaître plein de choses dans différents domaines.

C'est face à un problème réel que je vais me mettre à apprendre. Apprendre à réparer une chasse d'eau n'est pas intéressant en soi, mais si je suis face à un problème de chasse d'eau, au lieu de faire directement appel à un expert qui le fera à ma place, je vais essayer de comprendre et de le faire moi-même. Pour moi, apprendre, c'est aller puiser dans les savoirs qui vont m'aider à faire face à un problème avec la satisfaction d'arriver à le résoudre. Ce n'est pas pour briller en société, ce n'est pas cette reconnaissance-là que je cherche car, autant pour apprendre que pour enseigner, il faut être humble, c'est quelque chose que tu fais avec ton cœur.

De manière générale, dans les formations, je sens un décalage entre les gens qui ont fait des études et ceux qui n'en ont pas fait. Un prof, une formatrice doit accepter les participants tels qu'ils sont, ne pas juger leurs mots, leurs gestes. On n'a pas tous les mêmes centres d'intérêt et, du coup, pas les mêmes domaines de savoirs. Dans les réunions ou les formations, j'ai besoin de faire des liens entre ce que je sais et ce que d'autres disent (décanter, réfléchir, comprendre). Avant, je n'étais pas à l'aise, je ne me sentais pas à la hauteur car je voyais mes manques, je n'osais pas dire que je ne savais pas quelque

chose. J'avais l'image, liée à mon vécu d'école, qu'une formatrice doit tout savoir. Ça venait aussi de certains formateurs ou collègues coordinateurs qui faisaient des remarques du type: «*Je suis sidéré que tu ne connaisses pas ça!*» Comme les apprenants qui disent ne rien savoir faire parce qu'ils ne savent pas lire et écrire alors qu'ils ont plein de compétences. En devenant formatrice, j'ai découvert toutes les compétences que j'avais, qui n'étaient pas reconnues et que je peux mettre au service des apprenants.

J'ai été engagée pour mes qualités humaines. Je savais que j'avais des manques et que j'allais devoir intégrer beaucoup de choses. J'ai commencé en coanimation au Petit-Château, lieu d'accueil des réfugiés à Bruxelles³, avec une collègue qui avait une certaine ancienneté dans le métier. Un jour, un apprenant m'a dit: «*On voit que vous avez de l'expérience, vous!*» Ça m'a motivée, ça m'a donné du courage alors que je ne me sentais pas encore du tout légitime. Même la responsable du Petit-Château m'a fait un retour encourageant disant qu'elle n'avait jamais vu les personnes progresser aussi vite. Ça m'a montré que le savoir est important mais que ce que l'on est l'est tout autant.

J'avais déjà plein de connaissances, mais ce n'étaient pas celles que j'imaginais nécessaires pour être formatrice. J'avais une grande expérience de vie. Car ce que j'ai toujours fait, c'est écouter les gens, leur demander ce qu'ils ont besoin d'apprendre et ce dont ils ont besoin pour pouvoir apprendre.

À la question «*qu'aimeriez-vous apprendre à faire ici en Belgique que vous ne savez pas encore faire?*», un apprenant m'a un jour répondu: «*Dans le métro, il y a des machines avec des chocolats et je vois que les gens en prennent. J'aimerais savoir comment il faut faire pour les sortir de là.*» Avec le groupe, on est alors partis dans une station de métro et on a observé les éléments du distributeur, les codes faits de lettres et de chiffres... Si je n'avais pas posé la question, je n'aurais jamais imaginé que quelqu'un veuille apprendre ce genre de chose. Pour lui, c'était important, alors que pour moi, c'était anodin.

³ Fin 2018, le Petit-Château est devenu centre d'arrivée pour demandeurs de protection internationale (c'est-à-dire structure de transit vers un centre d'accueil). De ce fait, le séjour n'y dépasse plus une semaine, plus aucune formation n'y est donc actuellement proposée.

Une autre chose que j'ai toujours su faire, c'est simplifier, c'est-à-dire rendre des contenus accessibles en faisant des liens entre le connu et l'inconnu, les savoirs nouveaux. Quand je prépare une animation, je me mets à la place des apprenants. Les choses sont parfois plus simples qu'elles n'y paraissent. Par exemple, quand les apprenants n'arrivent pas à classer (des documents, des mots... en créant des catégories...), je fais des parallèles avec leur vie, je leur demande par exemple comment ils organisent le rangement de leurs vêtements. On voit alors qu'on ne met pas les chaussettes avec les pantalons, on sépare, on organise, on classe. Simplifier pour moi, c'est ça, c'est prendre quelque chose que tu ne sais pas faire mais, pour apprendre à le faire, tu fais des liens avec ce que tu sais déjà. Galilée disait : *« On ne peut rien apprendre aux gens. On peut seulement les aider à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre. »*

Dans ce métier, on apprend tous les jours. C'est un plaisir de l'exercer et ça m'oblige à me faire plaisir. Sans ce métier, je m'informerais, je lirais comme ça de-ci de-là, mais ici je sais ce que je cherche et pourquoi je le fais. On parle beaucoup de souffrance au travail et peu de joie. Quand j'ai postulé à Lire et Écrire et que j'ai reçu une réponse positive, j'ai d'abord refusé. Autant je me sentais comme une impotieuse et le sentiment de ne pas être à la hauteur me faisait terriblement souffrir, autant c'est comme si on m'avait fait un cadeau énorme, comme une boîte qu'on ouvre et qui ne se vide jamais, où il y a toujours une surprise, quelque chose qui fait plaisir. Dans mes débuts, la taille du défi m'a empêchée de savourer ce cadeau. Comme je n'avais pas étudié, jamais je n'avais imaginé qu'un jour je donnerais des cours. Le fait de pouvoir former d'autres personnes, c'est comme si la vie m'offrait une deuxième opportunité.

Aujourd'hui, c'est dans les échanges, dans les formations, en réunion, que je me rends compte que je ne suis pas nulle et que même si je ne suis pas allée à l'université, je sais faire plein de choses. Avant, si on me demandait *« quels sont tes objectifs ? »*, je tremblais de partout. Aujourd'hui, c'est clair. Je sais que je peux toujours m'améliorer mais je suis fière de moi. Surtout quand j'entends les retours des apprenants, quand ils racontent ce que la formation change dans leur vie. On ne peut pas imaginer tout ce qu'ils transposent dans leur vie ! C'est par exemple une apprenante qui me dit *« je suis fière,*

moi aussi, je vais au théâtre» ou « maintenant, je comprends ces mots», ou un apprenant qui emmène des membres de sa famille dans un lieu qu'on a visité ensemble en jouant le rôle de guide... On ne doit pas oublier qu'on est tous analphabètes quelque part, même ceux qui savent lire et écrire ont des tas de choses à apprendre !

Entretien avec Montserrat SANTIN, formatrice

Lire et Écrire Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Aurélie AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

Les leçons du caméléon

J'ai beaucoup appris en lisant les œuvres et en découvrant la pensée du conteur malien Amadou Hampâté Bâ. Ses écrits sont remplis d'une sagesse qui me ravit et nourrit régulièrement mes pratiques professionnelles. C'est ce bonheur d'apprendre en cherchant que j'aimerais transmettre aux enfants avec qui je travaille en école de devoirs.

Par Natalie RASSON

Désireuse de créer un atelier d'écriture autour des contes bambaras et peuls, et par là, autour de la tradition orale en Afrique de l'Ouest, je me suis sentie comme une chercheuse d'or, à la recherche d'une pensée si éloignée de la mienne qu'elle m'enchantait. C'est ainsi que ces paroles d'Hampâté Bâ, par exemple, ont trouvé beaucoup d'écho en moi : *« L'enseignement traditionnel africain n'est jamais systématique, mais lié aux circonstances de la vie. Lorsqu'un maître se promène dans la brousse avec un groupe d'élèves, petits ou grands, chaque détail, chaque événement rencontré sur le chemin – une plante, un baobab, une colonne de fourmis, une termitière... – peut donner lieu à tout un enseignement non seulement d'ordre pratique ou scientifique, mais d'ordre moral ou social, voire initiatique, car toute chose est porteuse de langage et de symbole à déchiffrer. Tout ce qui est enseigné en une parole muette. La forme est langage. L'être est langage. Tout est langage. »*¹ Sans compter que, dans les cultures peule et bambara, chaque chose comporte un aspect diurne et un aspect nocturne, un côté lumineux et un côté sombre, ce qui, quand on y pense bien, décuple son pouvoir d'enseignement.

Ce qui nous branche vraiment

Mon enthousiasme à chercher et à comprendre était au moins double. D'abord, l'émerveillement. Tout ce que je lisais augmentait avec bonheur la poésie de ma vie et je pouvais penser toute une journée au caméléon, après avoir découvert que ce petit animal bizarre pouvait enseigner la sagesse aux puissants. Cet animal prudent ne tourne jamais la tête, mais il fait tourner ses yeux pour regarder autour de lui. Il peut ainsi garder son but tout en examinant les conditions environnantes. Sa langue, très longue, lui permet de tâter le terrain avant de se précipiter sur sa proie. *« Cette prudence peut servir à tout le monde, mais particulièrement aux rois, afin qu'ils n'engagent pas imprudemment la destinée de leur peuple »*², précise Hampâté Bâ. Plus loin, je découvre l'outarde à une seule patte, proie en apparence facile mais qui parvient toujours à vous filer entre les pieds, et qui symbolise notre

1 Amadou HAMPÂTÉ BÂ, *Petit Bodiel*, Nouvelles Éditions Africaines, 1977.

2 Amadou HAMPÂTÉ BÂ, *Aspects de la civilisation africaine*, Présence Africaine, 1972.

appât des gains faciles. Ainsi, tout un monde s'ouvre, empli d'animaux, de pierres, d'arbres, de rivières, de petites filles malicieuses, de quêtes essentielles, de sots du village, de farces et d'embuches... C'est une vraie sagesse qui se révèle, où la parole pèse, où les âges de la vie ne sont pas découpés comme chez nous, où on revient régulièrement sur ce qu'on a appris car les choses ne révèlent pas toute leur vérité dès la première approche... Animaux, événements, symboles sont comme des miroirs qui renvoient à l'homme son image et le monde qui nous entoure devient un grand livre à déchiffrer³.

Ensuite, construire un atelier d'écriture qui mène les participants au plus près d'un univers étranger à partir de leur propre écriture oblige à fouiller plus avant. Impossible de rester à la surface, il fallait creuser, ne pas se contenter de faire provision de nouvelles manières de regarder le monde. Peu à peu apprendre à s'effacer, à écouter plus profond, à se laisser imprégner... Tenter de faire émerger une structure d'accueil qui permettrait aux participants de l'atelier de mettre leurs pas sur un chemin inattendu, à la fois sans trahir les mondes peul et bambara, sans faire du folklore et sans nous trahir nous-mêmes. Et donc j'ai relu, encore lu, écouté Hampâté Bâ sur *YouTube*, tenté d'approcher les langues de ces peuples, leurs formes d'art, leurs croyances... Bien sûr, je n'ai soulevé qu'un petit coin du voile, j'ai compris avec mes catégories d'Européenne, je me suis sentie petite... Et, en définitive, je n'ai comme seule prétention à vous partager que celle de la soif.

L'atelier a eu lieu, avec bonheur, et pour écrire cet article, je me suis replongée dans les écrits du merveilleux conteur. Le plaisir est intact.

Faire face, inventer du neuf

Également animatrice dans une école de devoirs, je suis quotidiennement en contact avec des enfants qui s'ennuient, penchés sur des devoirs ennuyeux. Je dirais même que moi aussi je m'ennuie au contact de pas mal de leçons sans vie. Bien sûr, tout n'est pas ennuyeux et sans relief dans ce que les enfants apportent dans leur cartable, mais quand même... Je ne sais pas toujours

³ Voir : Amadou HAMPÂTÉ BÂ, *Aspects de la civilisation africaine*, op. cit. ; Lilyan KESTELOOT, *Introduction*, in : Amadou HAMPÂTÉ BÂ, *Kaïdara, récit initiatique peul*, Armand Colin, 1969.

quel chemin prendre pour ranimer le chercheur d'or chez ces gamins qui me sont confiés pour un temps « à nourrir ». J'essaie, je tâtonne... Un jour, c'est la foire ; un autre, chacun a l'air de savoir où il va et c'est harmonieux. La réalité scolaire nous rattrape toujours et c'est bien aussi, car c'est un centre à cultiver, même si apprendre, c'est tellement plus que ça.

D'abord, partager ce qui a fait étincelle dans leur journée scolaire : la chanson apprise par la classe de l'un d'entre eux, l'énigme mathématique proposée par le professeur d'un autre, une exploration inattendue de la banquise, ou l'histoire de l'atelier Jackson Pollock vécu en classe par Zayneb et Fatoumata. Nous commençons souvent par nous dire ce que nous avons appris de chouette dans notre journée. À l'école ou ailleurs. Ça tourne parfois à : *« J'ai appris comment éliminer un gars dans une voiture pour se venger. »* Accueillir à la fois la bravade contenue dans la phrase et la réalité vécue par certains, entre amis du papa qui dealent et frère en prison.

Ensuite, comment ne pas nous ennuyer ensemble, avec les savoirs indispensables de l'école primaire et les feuilles d'exercices où ce savoir semble si souvent figé dans ses certitudes ? C'est ici que les enfants sont d'une ingéniosité imperturbable pour m'aider dans ma conviction qu'il faut faire feu de tout bois. Il y a peu de fourmis dans notre local, on n'a jamais vu de caméléon, j'ai essayé un jour de les emmener sur le petit toit plat sur lequel donne nos fenêtres pour regarder le ciel, mais c'était interdit... Pourtant, il y a la vie et toutes ses circonstances qui permettent d'apprendre, il y a une tonne de questions qui surgissent si on leur donne droit de cité et si on s'en empare pour déchiffrer le monde. Pensez : *« À quoi peut bien servir l'orthographe ? La vie serait plus belle sans, non ? », « Pourquoi les virgules circulent dans les nombres et dans quel sens ça va ? », « Est-ce qu'il n'y a qu'une réponse possible à cet exercice ? », « Comment peut-on rendre hommage à cette petite fille morte qui était dans notre école ? », « Je ne comprends pas : où disparaît l'eau de la pluie ? »* Il y a parfois des questions carrément magistrales : *« Mais, Natalie, comment est-ce qu'on sait qu'on sait ? »*

Avec les enfants, nous avons choisi d'accueillir ces questions et d'essayer d'y répondre ensemble. Favoriser, autoriser le vagabondage de la pensée, laisser à chacun le droit de s'émanciper d'une colonne de calculs ou de conjugaison pour prendre part au débat, tout en laissant celui qui est pressé d'aller jouer

terminer son devoir sans se distraire. Le savoir, pour moi, c'est comme un jardin anglais. Pour d'autres, c'est un jardin français où chaque chose a sa place, un jardin japonais à créer là sur le champ, un beau lac immobile, ou encore une montagne à franchir... Voilà encore quelque chose qui me met en lien avec la pensée d'Hampâté Bâ : les images, les métaphores, les glissements de sens sont une source de connaissance de la richesse et de la multiplicité du monde. Dans mon groupe, on s'exerce à la métaphore, on crée des images et on les habille de mots, on s'empare d'un morceau de poème d'Henri Michaux, on dessine des personnes dans le métro comme Jean Dubuffet ou, à la suite d'Alberto Giacometti, on sculpte des silhouettes et on leur donne un nom : l'homme qui tenait la lumière dans sa main, la femme qui danse, l'enfant qui est immobile, l'homme qui salue...⁴



Mettre ses pas dans ceux d'artistes comme Dubuffet et Giacometti pour apprendre à voir le monde autrement.

⁴ En référence au titre d'une œuvre de l'artiste : *l'Homme qui marche*.

Parfois il suffit d'un minuscule décalage pour se sentir mieux avec une chose complexe : faire des opérations écrites ou écrire sa dictée sur le grand tableau blanc est tellement plus attractif que de le faire sur une feuille ! Pouvoir dire son découragement quand le futur simple est si morne, genre « désastre destiné à vous faire souffrir ». Rire un bon coup ou jouer quelques minutes avec les poids qui sont dans l'étagère quand ça craint. Commencer par les exercices du bas, ou ceux qui ont l'air plus sympathiques. Se demander si on sait déjà une petite chose au milieu de tout ce qui fait magma d'incompréhension...

Faire confiance

Tout ça prend du temps. Je lutte contre mes collègues quand ils pensent qu'un temps d'école de devoirs, c'est 45 minutes de devoirs et 45 minutes d'animation, parce que les enfants ont besoin de jouer et de ne pas faire que du scolaire. Je pense que le temps ne doit pas être carré quand il n'est pas obligé de l'être. Chacun peut apprendre à connaître ses besoins par rapport au temps. Si Ousmane et Rehan ont besoin de dix minutes de latence avant d'ouvrir leur journal de classe, ça n'empêche pas Ahmed d'avoir commencé ses devoirs presque avant de s'être assis. Si Youssef a besoin de faire un petit tour du local, d'aller comparer les cartes du monde qui sont sur le mur, ou d'aller lire les titres des livres dans la bibliothèque, rien d'incompatible avec le travail des uns et des autres, chacun vivant à la fois son propre rythme et la respiration du groupe.

Tout ça est aussi bien incertain. Le doute est souvent de la partie, c'est ce qui rend ce métier passionnant. Mais suis-je assez rigoureuse ? Est-ce que tout ça ne manque pas de structure ? Et, à force de prendre des chemins de traverse, ne vais-je pas en perdre quelques-uns dans les taillis ? Me diront-ils s'ils sont perdus ou ce qu'ils pensent avoir perdu en cours de route ? Pourrions-nous parler de ce qu'on gagne ? J'ai la conviction qu'il faut multiplier les angles d'approche et redonner des ailes au savoir. Il me reste à chercher, encore et encore, en équilibre sur une ligne de crête entre des versants opposés mais chacun désirable à sa façon. De là-haut, la vue est belle. C'est sans doute là qu'il faudrait emmener les enfants.

Natalie RASSON, animatrice d'ateliers d'écriture et en école de devoirs

Le jogging, la dopamine et Spinoza : comment le plaisir permet de conquérir le monde

Certains formateurs comparent l'apprentissage en alpha à la pratique d'un sport : difficultés au démarrage, découragement lorsqu'on se compare aux athlètes de haut niveau, bénéfices d'un entraînement quotidien point de vue endurance et fluidité, victoires exaltantes qui encouragent à poursuivre... Le plaisir que l'on peut retirer d'une activité sportive et d'un apprentissage sont également comparables : il n'est pas tant lié à l'amusement que procurent les activités récréatives qu'à la fierté de dépasser ses limites et d'utiliser pleinement ses capacités, ce qui constitue un puissant facteur de motivation. C'est ce que nous apprend l'expérience d'une apprenante du Collectif Alpha : elle, qui peinait à courir quelques mètres, s'est découverte une vraie passion qui a transformé sa vie. Dans la suite du texte, cette expérience sera comparée à celle d'un autre apprenant ayant fait un parcours complet en alphabétisation, puis toutes deux seront éclairées par les apports de la biologie et de la philosophie.

Par Marie FONTAINE

« On n'est pas ici pour s'amuser. »

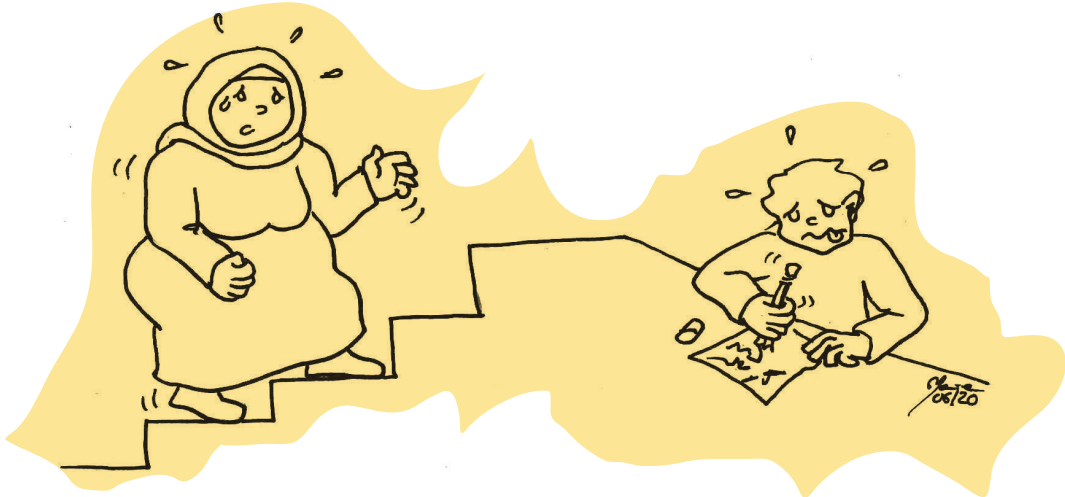
« Les cahiers au feu et le prof au milieu ! » L'école, considérée comme le lieu d'apprentissage par excellence, a bien mauvaise presse. C'est d'autant plus vrai pour certains apprenants en alphabétisation qui charrient des traumatismes liés à une scolarité difficile. D'autres par contre, à qui on a refusé l'opportunité d'aller à l'école, la voient beaucoup plus positivement. Il n'en reste pas moins que même ces derniers la dépeignent comme un lieu « où on travaille dur ». D'où une certaine réticence, souvent déplorée par les formatrices et formateurs, pour les activités moins « scolaires » : sorties, ateliers artistiques, jeux... « *Ok, on rigole bien, ça nous fait plaisir, mais on n'est pas ici pour s'amuser, on veut travailler.* » Et pourtant, lors des évaluations de fin d'année, la bonne ambiance, les bons moments passés avec le groupe sont largement valorisés.

Quelle est donc cette propension à distinguer plaisir et apprentissage ? Ne peut-on apprendre qu'en souffrant, en se colletant avec quelque chose d'aride et difficile ? Ou est-ce que la relation à questionner ne serait pas plutôt celle entre le plaisir et la difficulté ? La difficulté, lorsqu'on la surmonte, peut être un vecteur de plaisir important. Et ce plaisir attendu peut être un puissant facteur de motivation... C'est ce que cet article vous propose d'explorer en allant investiguer du côté de la biologie et de la philosophie, à partir d'une expérience concrète vécue dans l'atelier sport du Collectif Alpha de Molenbeek, tout en faisant des liens avec l'apprentissage, et plus spécifiquement l'apprentissage en alpha.

« Aller courir, ça fait du bien. »

« *Aller courir, ça fait du bien.* » C'est ce que dit Nezha. Pourtant courir est considéré par certains comme la pire des tortures. « *Au bout d'un temps, ça va aller. Après ça passe. Tes muscles ont pas l'habitude* », répond-elle à ceux qui déplorent les courbatures le lendemain ou même pendant l'atelier sport. Pour elle aussi, pour qui courir est maintenant devenu une pratique quotidienne nécessaire et une importante source de plaisir, voire même une addiction – « *Si je cours pas, ça me manque, je suis pas bien* » –, les débuts furent difficiles.

Nezha était une apprenante comme il y en a tant dans nos classes d'alpha : une femme marocaine dans la quarantaine, dont les problèmes de santé (asthme, dysfonctionnement de la thyroïde...) et le surpoids rendaient toute activité physique laborieuse. « Avant, j'arrivais pas à monter les escaliers », confie-t-elle. « Maintenant, ma santé va beaucoup mieux, même si j'ai encore de l'asthme. Je vais à l'école à pied sans problèmes, alors qu'avant j'arrivais même pas à aller jusqu'au métro. » Et ce n'est pas le seul **changement** : « En septembre, les gens au Collectif ne m'ont plus reconnue ! J'ai changé tous mes vêtements parce que j'ai perdu 27 kg en 4 mois ; je suis passée de 97 kg à 70 kg ! », explique-t-elle fièrement. La cause ? Ce n'est pas seulement un changement de régime alimentaire – « J'ai enlevé tout ce qui est gras, sucré, les pâtes et le riz » –, mais surtout la découverte d'une véritable passion : le jogging. Tous les matins, même s'il pleut, Nezha se lève à 6h30 pour aller courir au parc près de chez elle jusqu'à 8h, avant de prendre sa douche, avaler un rapide petit-déjeuner et arriver au cours à 9h. Une rude discipline qui pourrait sembler spartiate à bon nombre de personnes, et pourtant Nezha se l'est imposée toute seule et en retire une énorme satisfaction : « Ça fait plaisir », dit-elle.



Une apprenante comme il y en a tant dans nos classes d'alpha... pour qui les problèmes de santé rendent toute activité physique laborieuse. Tout comme peut l'être l'apprentissage de la lecture-écriture pour tant d'autres raisons...

D'où lui est venu cet élan de motivation qui a positivement bouleversé sa vie en si peu de temps ? Sa participation à **l'atelier sport**, que Lucien, formateur au Collectif Alpha, a initié en 2008¹, est pour elle l'élément déclencheur. Lors des excursions, il s'était rendu compte que bon nombre d'apprenants, dont beaucoup étaient en surpoids, avaient du mal à parcourir à pied ne fût-ce qu'un kilomètre, et étaient exténués au bout d'une heure de visite ou de balade. Il s'était alors lancé le pari fou de participer avec les apprenants non à quelque chose « d'adapté à l'alpha » mais à un évènement qui force l'admiration d'une grande partie de la population belge, *Les 20 km de Bruxelles*². Pari réussi : l'atelier rencontra un franc succès ! En 2013, 39 personnes participaient à l'atelier sport, et 27 aux 20 km. Outre les apprenants qui sont obligés de choisir un atelier dans le cadre de leur contrat de formation³, d'autres (notamment des participants des cours du soir) se joignirent à l'atelier... par plaisir !

« Avant le Collectif Alpha, j'ai jamais pensé à aller courir dehors. Pourtant j'habite près du parc et je voyais les gens courir, mais moi j'y allais pas, j'allais à la salle... Je sais pas pourquoi. » Le sport n'était donc pas quelque chose de neuf pour Nezha : cela faisait 10 ans qu'elle fréquentait une salle de sport, mais elle n'arrivait pas à perdre du poids. *« C'est pas la même chose, ça fait pas autant plaisir que courir dans les bois. T'es sur la terre, c'est pas droit, c'est pas propre, t'as les oiseaux..., alors que dans une salle avec un coach... »* Outre cette proximité avec la nature qui l'enchantait, elle soulignait la différence d'approche entre le coach de la salle et les formateurs qui encadrent l'atelier sport, Lucien et Firdaous : *« J'étais presque drapeau rouge, j'arrivais pas à courir 100 m. Mais ils sont toujours derrière toi, ils te laissent jamais tomber. Quand tu t'arrêtes, ils s'arrêtent avec toi, ils t'encouragent. Si tu vas*

¹ Voir : FONTAINE Marie, *Sport et alpha. 20 km pour s'ouvrir à l'autre, se découvrir, se dépasser et démontrer qu'on est tous capables*, Collectif Alpha, 2013. En ligne : www.cdac-alpha.be/ListRecordVisio.htm?idlist=2&record=19114453124919326359

² www.20kmdebruxelles.be

³ Au Collectif Alpha, les apprenants peuvent suivre des cours d'alphabétisation intensifs, à raison de 18 à 21h par semaine. À côté de l'apprentissage du français oral et écrit, ils peuvent choisir une à deux plages horaires consacrées à un « atelier ». Ces ateliers sont proposés par les formateurs en fonction des besoins qu'ils ont constatés ou que les apprenants ont exprimés, et de leurs propres affinités. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'atelier sport.

*lentement, c'est pas grave, alors qu'à la salle de sport, si tu n'arrives pas à faire un exercice, ils mettent quelqu'un d'autre à ta place.» Cet **accompagnement** a porté ses fruits puisqu'en un an, en augmentant la distance petit à petit, elle qui peinait à courir 1 km est arrivée à enchaîner 17 km ! Cette activité l'a tellement motivée qu'elle a commencé à courir par elle-même, en plus du cours. « Je me suis dit : pourquoi ne courir que le mercredi ? J'ai été courir le weekend aussi, puis tous les matins. »*



Des formateurs et formatrices qui encouragent, qui ne laissent personne à l'arrière, qui permettent à chacun·e de progresser à son rythme...

C'est donc un bel exemple de **transfert** de ce qui se fait en formation vers la vie quotidienne de l'apprenant. Ce à quoi tout formateur en alpha rêve d'arriver dans le cadre des cours de français. Et cela va plus loin, puisque non seulement Nezha a adopté une pratique, mais elle contribue maintenant à en motiver d'autres, même le formateur ! Cette année, Lucien voulait arrêter l'atelier sport : Firdaous étant partie, sans collègue féminine pour prendre le relai, il craignait de perdre la participation des femmes. Nezha l'a incité à continuer, et elle a surtout motivé les troupes par son enthousiasme et son soutien : « Au début, il y avait 4-5 femmes qui venaient à l'atelier, mais maintenant il y en a beaucoup plus. » Au final, ce sont 22 personnes qui participent chaque semaine, avec une assiduité remarquable lorsqu'on connaît les

difficultés qu'éprouvent souvent les apprenants à venir aux cours, et compte tenu des conditions climatiques peu clémentes durant les mois d'hiver. Nezha reproduit l'accompagnement dont elle a bénéficié : *« Je ne laisse pas les gens derrière. Quand Aïcha n'arrive plus, je reste avec elle, en marche rapide, pour arriver jusqu'au bout. Maintenant, elle vient toutes les semaines ! »* Mais elle ne s'en tient pas là, car tous les weekends, elle motive un petit groupe de femmes à aller courir avec elle, même quand il gèle. Et au-delà de ce rôle moteur auprès de ses pairs, elle-même va toujours un cran plus loin. Après avoir participé avec Lucien et d'autres apprenants à des courses organisées les weekends à différents endroits en Belgique, elle s'est inscrite seule à d'autres événements de ce type. *« C'est franchement chouette ! Tu rencontres d'autres personnes, et même si tu ne les connais pas, elles t'encouragent. »*

Cet atelier, qui peine malheureusement à être reconnu comme ayant véritablement sa place dans une formation en alphabétisation, est pourtant un bel exemple d'éducation permanente qui mène à **l'émancipation**, à la transformation non seulement de la personne, mais aussi de son rapport aux autres et à la société dans laquelle elle vit, la rendant plus forte, non seulement physiquement mais aussi mentalement.

L'atelier sport a-t-il eu des répercussions sur les autres cours que Nezha suit au Collectif Alpha ? Bien qu'elle se montre épanouie et appliquée en classe, elle ne met pas les mêmes priorités dans **l'apprentissage de la lecture et de l'écriture** que dans la course à pied : *« Je ne travaille pas beaucoup à la maison car je n'ai pas le temps. »* Pourtant, Nezha a réorganisé sa journée pour courir quotidiennement, avec des aménagements supplémentaires durant le ramadan ! Sans doute que les bienfaits apportés par le sport sont plus importants pour elle : *« Courir, ça enlève les nerfs, ça aide à dormir aussi et ma santé va beaucoup mieux. »* Gageons que si un besoin impérieux se fait sentir, elle déploiera la même énergie pour progresser aussi rapidement à l'écrit qu'elle ne l'a fait à la course.

On peut en effet identifier des similitudes dans les facteurs qui ont contribué à faire décoller Nezha au niveau de la course à pied et ceux qui expliquent la progression de Rachid, un autre apprenant du Collectif Alpha, qui a enchaîné les niveaux à une vitesse inhabituelle jusqu'à l'obtention du CEB :

– **Une motivation personnelle forte** : Nezha voulait perdre du poids et améliorer sa santé ; Rachid, qui ne pouvait plus continuer à travailler comme ouvrier à cause de sa santé, devait apprendre à lire et à écrire s'il voulait obtenir un poste de chef d'équipe, moins lourd physiquement.

– **Un soutien adapté des formateurs du Collectif Alpha** qui, sans jugement et en y croyant, encouragent et accompagnent les personnes là où elles en sont (Nezha peinait à courir 100 m ; Rachid arrivait juste à lire « béton » sur un sac de béton).

– **Un environnement favorable** : Nezha est encouragée par son mari, belge (elle raconte que, même si les cours d'alpha sont mixtes, les maris de certaines de ses compatriotes refusent qu'elles aillent courir avec des hommes)⁴ ; la femme et les enfants adolescents de Rachid sont scolarisés (il vit donc dans un environnement de personnes lettrées) et son patron lui a promis un poste, convaincu de ses capacités à devenir chef d'équipe.

En s'entretenant avec ces personnes, on est frappé par leur **enthousiasme** : elles rayonnent et prennent manifestement plaisir à faire ce qu'elles font. Mais doit-on considérer cela comme un facteur de leur réussite ou un de ses effets ? Ou les deux, l'un renforçant l'autre ? Allons voir ce qu'est le plaisir et comment il fonctionne, d'un point de vue biologique et philosophique...

Ce que le plaisir fait au corps

*« Le plaisir est une sensation agréable, recherchée et de courte durée, essentielle au fonctionnement du système de récompense. Cette sensation est principalement le résultat de la production de dopamine (...). »*⁵ On associe souvent le plaisir à la joie qui est « une émotion agréable ou un sentiment de satisfaction ou de plaisir de durée limitée, qu'éprouve un individu au moment où une de

⁴ Il arrive aussi que le fait de devoir lutter pour se libérer de l'emprise de son mari soit un puissant facteur de motivation, car les victoires remportées en menant à bien un projet personnel renforcent l'estime de soi. C'est le cas d'une autre apprenante de l'atelier sport qui explique à Lucien que le fait de se rendre compte qu'elle est capable de faire des choses qu'elle n'aurait jamais imaginées possibles au niveau physique lui donne plus de confiance en elle pour les cours de français.

⁵ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Plaisir>

ses aspirations, ou un de ses désirs vient à être satisfait d'une manière réelle ou imaginaire»⁶.

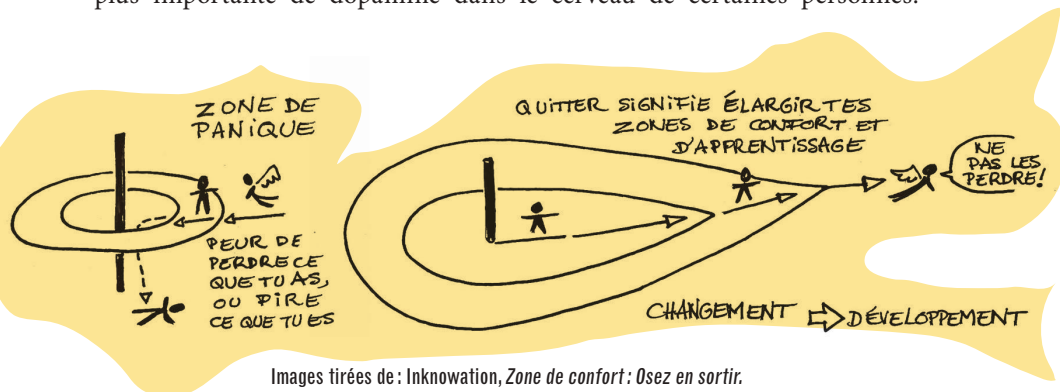
Le plaisir, la motivation et l'apprentissage sont intimement liés puisqu'il s'agit des trois composantes du **système de récompense/renforcement, le «centre du plaisir»** situé dans le cerveau et essentiel à notre survie. Lorsqu'une activité provoque une récompense (plaisir), cela crée la motivation de répéter cette activité (désir) pour encore bénéficier de la récompense. L'apprentissage est ici lié au conditionnement qui induit une modification des comportements, un renforcement de ceux qui mènent à une récompense (ou qui évitent une «punition», un déplaisir). Cela peut s'opérer de façon consciente ou non. On peut ainsi se dire que Nezha continue de courir parce qu'elle est motivée par sa volonté de perdre du poids et la satisfaction qu'elle éprouve à mieux utiliser les capacités de son corps, à moins souffrir en montant les escaliers ou en parcourant une distance pourtant courte, ainsi que par le plaisir d'entendre les oiseaux, d'être en contact avec la terre.

Néanmoins, lorsqu'elle a commencé à courir, c'était difficile, elle était très rapidement à bout de souffle, sans parler des courbatures le lendemain. On aurait pu s'attendre à ce qu'elle cherche plutôt à éviter ce «déplaisir». Mais il se fait que le sport augmente la production des «hormones du plaisir» que sont la dopamine et les endorphines. Les endorphines ont une capacité **analgésique**, comme la morphine : elles sont produites par l'organisme lorsqu'il subit un stress, comme par exemple une activité physique intense, et procurent alors une sensation de bien-être, voire d'euphorie. Sensation que l'organisme, via le fonctionnement du système de récompense, va vouloir retrouver, en reproduisant le comportement qui en est l'origine.

D'autre part, la dopamine est le précurseur de l'adrénaline, une hormone sécrétée en réponse à un état de stress ou en vue d'une activité physique. Les scientifiques ont observé que le cerveau des sujets qui ont le plus fort désir de vivre de nouvelles expériences excitantes produit plus de dopamine et que cette dernière est active dans plus de régions de leur cerveau. L'apprentissage consiste aussi à faire de **nouvelles expériences**, qui impliquent une

⁶ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Joie>

prise de risque puisqu'il s'agit de sortir de sa zone de confort: on risque de perdre ses repères, ou même ses valeurs⁷. Certaines personnes sont totalement paniquées à la perspective de plonger dans l'inconnu, alors que d'autres y voient un défi excitant. Cela pourrait donc être lié à la présence plus importante de dopamine dans le cerveau de certaines personnes.



Images tirées de : Inknowation, Zone de confort : Osez en sortir.

Vidéo en ligne : www.youtube.com/watch?v=wZqegnIq-Ao

Cette prise de risque et le stress qui en découle, qui peuvent être motivants ou au contraire inhibiteurs, conduisent à un principe de base en éducation: proposer 20% de contenus nouveaux en les appuyant sur 80% de connus. Cela permet d'éviter la panique d'une plongée sans bouée dans l'inconnu, tout en gardant un challenge... et une possibilité de progresser, d'apprendre. Lucien explique ainsi qu'avec ses apprenants, à l'atelier sport, il essaye de pousser leurs propres limites un peu plus loin, en fonction de ce qu'ils se sentent capables de faire. Il ne s'agit donc pas d'atteindre un objectif extérieur imposé mais **d'élargir sa zone de confort**. Nezha a bien compris ce principe lorsqu'elle parle aux autres qui trichent quant au nombre de kilomètres qu'ils sont capables de courir: « Vous trichez avec vous-mêmes! Courir, c'est pour vous, pas pour les autres. »

⁷ Voir à ce sujet: FONTAINE Marie, MICHEL Patrick, «Apprendre c'est changer.» S'interroger sur le rapport au savoir au travers de l'album «Péric et Pac», Collectif Alpha, 2016. En ligne : www.cdco-alpha.be/ListRecordVisio.htm?idlist=1&record=19119100124919373829

Ce que le plaisir fait au monde

Lucien et Nezha touchent là un principe développé par des philosophes qui se sont penchés sur la question du plaisir : il est lié au développement de notre propre puissance d'agir. On retrouve ici la finalité de l'éducation permanente et des cours d'alphabétisation tels que nous les concevons : il ne s'agit pas d'apprendre pour avoir de bonnes notes mais pour être capables d'agir sur le monde qui nous entoure. Cette capacité génère du plaisir, et ce plaisir nous motive à continuer. C'est la clé.

Matthew B. Crawford, citant Nietzsche, relie cette puissance d'agir à l'idée d'étendre sa zone de confort : *« Pour Nietzsche, la joie est le sentiment que l'on éprouve à l'augmentation de sa propre puissance. (...) Lorsque nous devenons compétents dans tel ou tel domaine, les caractéristiques mêmes du réel qui étaient au départ des sources de frustration deviennent des éléments d'un moi qui étend son territoire, de même qu'un enfant qui conquiert la maîtrise de son propre corps et parvient à l'habiter confortablement. Il s'agit là d'un sentiment extrêmement gratifiant. »*⁸ Ce en quoi il rejoint Spinoza, philosophe du 17^e siècle connu pour ses travaux d'une grande modernité sur la joie et le désir comme essence de l'homme, qui considère la joie comme **la conquête d'un meilleur rapport à soi-même et au monde** : *« La loi fondamentale de la vie, c'est la croissance, l'augmentation de notre puissance vitale. Chaque fois que nous augmentons notre puissance d'agir, nous sommes dans la joie, chaque fois que nous la diminuons ou qu'elle ne peut pas s'exprimer, nous sommes dans la tristesse. L'esprit et le corps ensemble doivent travailler pour passer de la tristesse à la joie. »*⁹ Par cette phrase, la pensée de Spinoza rejoint notre questionnement de départ sur la relation entre plaisir et difficulté : *« C'est une philosophie de la joie dure, âpre, rudement conquise par la raison et par*

⁸ CRAWFORD Matthew B., *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver*, La Découverte, 2016, pp. 75-76.

⁹ Spinoza cité par Fabienne Pasau dans : *« Ce n'est pas la personne qui nous met dans la joie, mais l'idée qu'on en a » : la vision de l'amour selon Spinoza*, RTBF La Première, 18/12/2017, www.rtb.be/lapremiere/article/detail_ce-n-est-pas-la-personne-qui-nous-met-dans-la-joie-mais-l-idee-qu-on-en-a-la-vision-de-l-amour-selon-spinoza?id=9792548

le corps sur le constat lucide de nos servitudes.»¹⁰ On pense ici à Nezha, fière de reprendre le contrôle de son corps, en s'imposant une discipline stricte, et qui affirme: «J'ai beaucoup de plaisir à courir.»



Le plaisir, source d'un meilleur rapport à soi-même et au monde qui nous entoure : profiter des bois en courant, recourir à son imagination pour écrire...

La joie dont parle Spinoza est tout le contraire des plaisirs dans lesquels on se réfugie pour se mettre en retrait des **difficultés** du monde: il s'agit au contraire de s'y confronter et de se confronter aux autres: « [La joie est] ce qui augmente nos puissances d'affecter et d'être affecté. Car être capable d'être affecté, de voir se modifier son corps et son esprit dans la rencontre avec les autres corps et les autres esprits, est pour Spinoza une puissance, en vérité égale et identique à notre puissance de les affecter à notre tour.»¹¹ On rencontre ici encore un des principes de base des cours d'alpha: **l'auto-socioconstruction du savoir**. Pour acquérir un savoir, on doit le construire,

¹⁰ ZAOUÏ Pierre, *Spinoza et la joie*, in *Philosophie Magazine*, n°63, octobre 2012. En ligne : www.philomag.com/articles/spinoza-et-la-joie

¹¹ Ibid.

en partant de son expérience, en se posant des questions sur le monde qui nous entoure et en le faisant avec d'autres. Si on suit Spinoza, c'est cela qui est à la base de la joie. Et si on observe Nezha, on se rend compte qu'elle ne se contente pas du plaisir que lui procure la course pour elle-même, elle veut transmettre ce plaisir, elle en entraîne d'autres dans son sillage... Attention donc, le plaisir c'est contagieux, mais heureusement, pas besoin de porter des masques pour s'en prémunir!

Marie FONTAINE, documentaliste
Collectif Alpha

Le gout sucré des mots

Le téléphone sonne à l'Atelier des lettres. C'est Anne-Céline de *Projet Ose*¹ qui nous propose... un projet : *la Caravane des dix mots*². Vous connaissez ? Pas nous... jusqu'à ce coup de téléphone. Intéressant ! Il s'agirait de mener une série d'ateliers qui tourneraient autour de dix mots. L'idée nous semble digne d'attention. Nous lui demandons d'envoyer l'information par écrit pour nous y pencher en réunion d'équipe.

Par Martine FILLION

¹ Organisme de création artistique et de coopération culturelle (www.projetose.com).

² Projet international visant à mettre en œuvre une francophonie des peuples à travers la mise en valeur de la richesse de leur diversité culturelle (www.caravanesdixmots.com).

« Osez les 'dix mots' pour prendre la parole, vous exprimer, partager, échanger, imaginer le monde. » Projet Ose



1. Ambiancer

2. Hurluberlu

3. À tirelarigot



Les détails arrivent, nous prenons connaissance des dix mots. Notre réaction est instantanée et unanime: non! Nous déclinons poliment: l'exercice n'est pas adapté à notre contexte, à notre approche et aux adultes avec qui nous travaillons. On nous rassure aussitôt, ce projet ne se veut en aucun cas « élitiste »; au contraire, ces mots à « 100 piastres », du fait de leur opacité, peuvent justement offrir une liberté aux « joueurs », car c'est bien l'idée à la base: jouer avec les mots. Sonorité, intuition et inventivité vont s'entremêler. Le sens naîtra des participant-es. C'est une caravane où tout est permis. Non seulement il est possible de sortir du cadre mais c'est fortement encouragé. Nos hésitations font alors place à l'enthousiasme. Une des particularités de ce projet de médiation culturelle est que nous serons jumelés à une artiste. Nous y voyons un facteur de valorisation. On nous propose une collaboration avec Geneviève Blais, une poète passionnée, également professeure de littérature au niveau collégial³. Nous sommes entièrement rassurés: non

³ Au Québec, on accède à l'enseignement collégial au terme de l'enseignement secondaire. Cet enseignement est divisé en deux filières, l'une permettant d'entrer à l'université et l'autre proposant une formation spécialisée de technicien en vue d'une entrée sur le marché de l'emploi.

seulement la poésie, elle maîtrise, mais l'animation de groupe, elle connaît. Nous avons maintenant assez d'éléments en main pour proposer l'aventure aux participant-es. Comme ils-elles sont habitué-es aux projets artistiques participatifs, créatifs et respectueux, c'est un oui de leur part. Alors go, on saute dans cette caravane en ayant hâte de voir où elle nous mènera !

« Aller à la pêche au sens des mots au-delà de leur propre définition,
afin de montrer la richesse et la diversité que chaque être humain
porte en lui ! » **Projet Ose**

4. Faribole

5. Tohybohu

6. Zigzag



Premier atelier ! Un soleil printanier baigne le local, ses rayons viennent jouer dans la chevelure fauve de notre poète en résidence. Un quart d'heure plus tard, toutes et tous sont sous le charme de Geneviève. Cela ne fait aucun doute, ces ateliers seront sous le signe du plaisir. Tantôt debout en cercle, tantôt assis à une table, puis à une autre, ils-elles associent mots et idées, le tout ponctué d'éclats de rire, un rire franc, joyeux, à l'opposé de celui des camarades de classe de leur enfance qui leur donnait la honte. Ici,

il n'y a pas de bonne réponse. Cette « bonne réponse » qu'on ignorait, qu'on a tant cherchée, qu'on prenait toujours trop de temps à trouver... Ici, on se laisse aller, sans réserve. Le projet nous offre « mille possibles », il n'y a plus d'obstacles mais plutôt des occasions de mettre l'accent sur la créativité. Les stratégies utilisées permettent à tout le monde de contribuer, de se mettre en action. Il est facile de se prêter au jeu car le plaisir est au rendez-vous, car toutes les idées servent à alimenter cette fameuse caravane.

Les ateliers se transforment en une démarche de création traversée par une imagination débridée. On ose les mots, on les mâche, on les roule dans la bouche, on les recrache, on joue avec, on leur invente un sens, on les murmure, on les chantonne, on les récite, en canon, on les rythme, on en redessine les contours... Mais surtout, on les fait siens ! L'exploration a pour but une quête de sens qui se situe bien au-delà du décodage, on dénoue

les blocages en libérant son potentiel créateur, on saisit l'opportunité et on laisse son empreinte. Marqueurs de toutes les couleurs, surligneurs, ciseaux, colle... on découpe, on reforme les mots, on se les lance, on réagit, sans réfléchir, un mot en appelle un autre : chaos-cassé, objet-brisé... Le cercle des mots, les cadavres exquis, le téléphone poétique, les jeux sont autant de stratégies pour manipuler la langue dans le plaisir et les éclats de rire. Un dénominateur commun : un grand sourire qui éclaire tous les visages. *« L'art transforme les pratiques : avec les arts, si l'effort et la prise de risque sont grands, parfois davantage qu'avec les moyens traditionnels, il n'empêche que le travail s'exécute sur un terrain qui apporte souvent plus de plaisir. »*⁴ Au fil des semaines, une cohérence s'installe, les mots bizarres donnent lieu à une écriture poétique, le jeu et l'expérimentation mènent à une prise de parole à travers des poèmes singuliers, dans un espace de complicité et d'affirmation de soi, du groupe.

7. Timbré

8. À la folie

9. Ouf !



C'est en 2014 que cette folle caravane est passée à l'Atelier des lettres. Cette aventure des mots a eu un impact considérable sur le groupe, ce fut clairement une expérience significative. La porte ouverte sur cet univers, nous n'allions pas la laisser se refermer. Heureux concours de circonstance, une des formatrices de l'organisme, Noémie Pomerleau-Cloutier, est alors elle-même en processus d'écriture de son premier recueil de poésie. Loin d'être une aventure éphémère, la poésie est venue s'ancrer encore plus profondément dans nos pratiques. Elle se vit aujourd'hui avec assurance. Quel plaisir de voir les participant·es à l'œuvre avec confiance dans un univers à priori difficile d'accès – la poésie fait trop souvent peur aux non-initiés. Quelle fierté pour tou·tes de s'affirmer, de prendre la parole à travers cette forme d'art.

⁴ Jeanne FRANCKE, *Art-Culture-Alphabétisation. Rapport d'une réflexion en deux temps*, Atelier des lettres, Montréal, 2008.

Depuis, nous avons intégré les ateliers de poésie, la poésie comme levier pédagogique dans nos pratiques. Jongler avec les mots, aller plus loin, toujours plus loin, la quête et la création de sens est maintenant devenue courante. Trouver le bon mot, celui qui est « punché », celui qui sonne, qui fera réagir. Exit les rimes, mais plutôt écrire à grands coups d'images éloquentes, en jouant sur la musicalité des mots. Les participant-es ont tant à dire et ils-elles arrivent maintenant à dire beaucoup, avec « peu » de mots, avec les bons mots. Marie-Marthe écrit : « *En bas de l'alphabet, c'est oublié ça !* »⁵ Et Ann-Marie nous dit : « *Un million ? Ça rentre pas dans mon portefeuille.* » Quant à Stéphane, voici ses mots : « *Chez moi, les 'je t'aime', c'était à grands coups de poings dans la face !* »⁶ Tout y est... Le lecteur n'a pas besoin qu'on lui raconte plus pour comprendre. Je me rappelle ce même Stéphane durant les premiers ateliers de la Caravane, le plaisir qu'il avait à trouver l'expression ou la tournure farfelue qui ferait rire tout le groupe. Ça y est, il avait compris qu'il pouvait jouer avec les mots pour faire rire, puis plus tard, pour faire réfléchir. L'envie de créer s'est propagée et certains membres du groupe s'adonnent à l'écriture et la poésie de leur propre initiative. C'est l'établissement d'une nouvelle forme de dialogue avec le monde, les poèmes comme véhicules d'expression. Donner le goût d'écrire, quel bonheur !



Lecture publique par le groupe de l'Atelier des lettres dans le cadre du Festival international de la littérature 2017. Ann-Marie au micro. Photo : Maxime Cormier

⁵ Autrement dit : « Quand tu es illettré, toutes les portes sont fermées pour toi. »

⁶ Collectif (sous la dir. de Martine FILLION), *L'Abécédaire populaire. Recueil de textes*, Atelier des lettres, 2018.

10. S'enlivrer



A COMME DANS ANALPHABÈTE

pas savoir lire
pas savoir écrire
incompétence
mal au cœur
c'est écrit bloqué
dans ma tête

dévoré par la société des lettres
porter l'étiquette de la honte
être analphabète
peur de le dire
impuissance silencieuse

éliminer l'humiliation
décider d'apprendre à lire
les pas possibles

*Création collective
Abécédaire populaire*

TRANCHE DE VIE (extrait)

La solitude qui tue au couteau
Je suis seule comme d'habitude
C'est un cercle sans fin comme d'habitude
Je penserais à mourir comme d'habitude

Je me morfonds sous les couvertes⁷
comme une termite⁸
Pour me sentir dans le ventre de ma mère
Je suis cachée de tous, même de moi-même
Exclue de la société
Perdue dans le monde
Pour vivre ce que je vis
Ça prend beaucoup de courage
La vie sans savoir quoi faire
Je percerai le mystère de mon
propre bonheur...

*Ann-Marie Liboiron-Labrecque
Abécédaire populaire*

Toutefois, ce n'est pas tout d'écrire ces mots, il faut aussi les porter, leur accorder de la valeur et de la légitimité, leur donner vie en les diffusant le plus largement possible (publications, correspondance, performances, *Facebook*, *Instagram*, etc.). Différentes stratégies sont mises en place pour se faire entendre, notamment des lectures publiques. Les participant-es livrent aujourd'hui leur parole poétique de façon originale, sans aucune prétention artistique mais afin de s'exprimer, de visibiliser et sensibiliser à la cause. Ils et elles en sont les meilleur-es ambassadeur-ices. *«Quels que soient le positionnement et la fonction, lorsque l'art est partagé, montré et reçu, il est*

⁷ Utilisé pour « couvertures » au Québec.

⁸ Souvent employé indument au féminin au Québec.

un enrichissement pour tous.»⁹ Tout le monde y gagne: les participant-es, l'organisme et le public. Selon Max Wyman, président de la Commission canadienne pour l'UNESCO, «l'engagement dans les arts et la promotion de l'expression culturelle ne peut que renforcer le processus de création, (...) et favoriser l'épanouissement d'individus plus confiants, plus imaginatifs et visionnaires»¹⁰.



Prestation des membres de l'Atelier des lettres lors de la *Marche manifestive en poésie* organisée par *La poésie partout* dans le cadre du festival littéraire *Metropolis bleu*. Montréal, 2 mai 2019. Photos : Martine Fillion et Audrey Bluteau

Nos poètes en herbe impressionnent. Ils et elles foulent maintenant les mêmes scènes que des auteurs et autrices, que des poètes de renommée au *Festival international de la littérature* ou encore au *Festival de poésie de Montréal* pour livrer, avec aplomb, leurs écrits. Certains textes sont exposés en permanence dans un parc du quartier, on en retrouve dans l'*Abécédaire populaire* et le groupe a commencé à consigner du nouveau matériel pour un

⁹ Jeanne FRANCKE, op. cit.

¹⁰ Max Wyman cité par Jeanne Francke, op. cit.

éventuel recueil de poésie. Comme ils-elles le soulignent en toute simplicité, *« on n'est pas des écrivains (ou poètes), on fait de la poésie »*. Il ne s'agit pas ici de déterminer si l'œuvre créée est de l'art et si les participant-es sont des artistes, mais simplement de reconnaître la valeur de leurs productions. Car, pour eux-elles, les projets artistiques servent *« à embellir la vie, à éveiller la curiosité, à s'exprimer, à apprendre. Être analphabète n'empêche pas d'embarquer... L'art est un plaisir! »*¹¹

Aujourd'hui, nous pouvons dire avec beaucoup de fierté partagée que cette démarche poétique est inscrite dans l'ADN de notre organisme. Qui eût cru qu'il serait si bon de s'enlivrer ainsi dans l'univers des mots?

Martine FILLION

Atelier des lettres (Montréal, Québec)

<http://atelierdeslettres.alphabetisation.ca>

¹¹ Jeanne FRANCKE, op. cit.

« La grammaire, c'est aussi jouer à l'inspecteur... »

Ou comment allier apprentissage et plaisir

Souvent on considère le jeu comme une activité ludique utile pour se distraire, briser la glace en début de cours ou « se réveiller » en fin de cours, pour mettre de l'ambiance, développer la convivialité... Certes, c'est tout cela, mais il faut ajouter que de nombreux jeux proposent des activités d'apprentissage. Ces activités demandent concentration, énergie mentale et font dès lors appel à des moments « construits » avec une méthodologie propre. Le jeu devient ainsi un outil de formation qui permet aux apprenants d'acquérir des prérequis utiles à l'apprentissage de la lecture, de développer une réflexion « méta » sur leurs apprentissages et de faire le lien avec des apprentissages similaires réalisés à d'autres moments de leur formation. La notion de plaisir liée au jeu vient renforcer ces apprentissages.

Par Hélène RENGET et Bénédicte VERSCHAEREN

Le jeu est certainement un outil d'apprentissages et une source de plaisir. Il permet une approche globale touchant à de nombreux objectifs – compétences langagières, structures de phrases simples, exercices graphophonétiques, logique, observation et discrimination visuelle, développement de l'imagination, réflexion, mémoire... – mis en avant dans le travail d'alphabétisation. Il permet par ailleurs de renforcer l'apprentissage linguistique en consolidant les acquis ou simplement en les utilisant.

Mais le jeu, c'est aussi une source de plaisir, plaisir de réussir, plaisir de participer, plaisir de rire ensemble, plaisir de parler en français, plaisir de vivre quelque chose de commun au groupe, plaisir de ne plus penser à rien si ce n'est à l'instant présent, plaisir de se découvrir soi et les autres autrement...

En 2017, nous avons écrit un article dans le *Journal de l'alpha* sur le thème du partenariat¹. Cet article présentait le projet *Alpha-Jeux* porté par Lire et Écrire Bruxelles depuis 2011. En lien avec ce projet, le site www.alphajeux.be a été créé. Nous y présentons deux feuillets où nous développons quelques points qui nous paraissent essentiels : *Pourquoi le jeu en alphabétisation et Méthodologie*.

« J'ai appris beaucoup aujourd'hui ! »

Dans nos animations jeux, nous proposons différentes étapes : une mise en contexte afin d'entrer dans une dynamique, un travail d'observation du matériel afin de voir et bien voir avec quoi on va jouer, la présentation des consignes du jeu, leur illustration par un exemple, et enfin... nous jouons ! Une fois la partie terminée, un débriefing s'articule autour de deux aspects : le premier sera la verbalisation de la stratégie adoptée par chacun et le second une réflexion « méta » sur les objectifs du jeu.

Verbaliser sa stratégie, c'est aussi questionner chacun sur sa façon de procéder, voir quelles en sont les raisons. Cette mise en commun donne à chacun la possibilité de changer, d'améliorer sa stratégie. Ensuite, une seconde partie

¹ Collectif d'auteurs, *Alpha-Jeux. Un partenariat à la demande d'opérateurs de terrain*, in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017, pp. 70-80 (numéro en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja206).

permettra à chacun de peaufiner sa façon de jouer après avoir entendu celles des autres.

La réflexion « méta » est proposée à partir de la question : « *Qu'est-ce qu'il s'est passé dans notre cerveau ?* » Les premières fois, ce ne sera peut-être pas évident pour les apprenants de bien percevoir ce que nous leur demandons, mais, assez rapidement, ils vont donner les objectifs du jeu. Ils diront : « *C'est un jeu pour parler, un jeu pour se casser la tête, un jeu pour apprendre du vocabulaire, un jeu pour réfléchir, se concentrer, mémoriser...* »

Cette verbalisation est importante pour plusieurs raisons. Elle permet d'abord de mieux comprendre ce qu'on a fait : « *Nous voulons apprendre le français. C'est vrai, j'ai appris beaucoup aujourd'hui* », « *C'est ça qu'il nous faut* », diront des apprenants désireux de mieux parler le français à propos du jeu de langage *Cartablaba*².

Elle permet ensuite une fixation et un transfert des apprentissages. Sans prise de conscience de ce que nous avons appris, pas de réel apprentissage. Enfin, elle permet de passer outre certaines réticences face au jeu. Car, à la différence des enfants, les adultes en alphabétisation ont souvent des aprioris négatifs sur le jeu en classe. « *On n'est pas là pour jouer ! On n'est pas des enfants !* » Il est important d'en avoir conscience et d'en parler avec eux au préalable. Pas besoin de grand discours, mais situer le rôle du jeu dans l'apprentissage... et leur dire qu'on en reparlera après la partie. La plupart du temps, après avoir pris du plaisir lors du jeu et après avoir réfléchi ensemble au pourquoi du jeu, les apprenants en redemandent.

Faire le lien avec le cours de français est aussi important car les activités jeux ne constituent pas une bulle à part. Ce sont des moments d'apprentissages qui peuvent être travaillés en termes de transfert dans les cours de français, et vice versa.

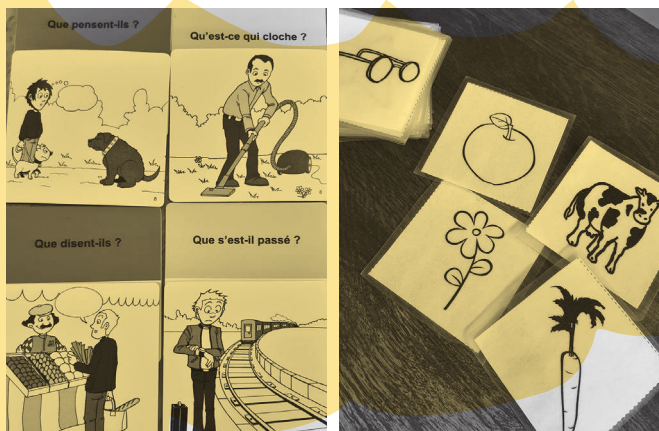
² Françoise CLAIRET, Sylvain HENRY (illustr.), *Cartablaba*, Éditions Pédagogiques du Grand Cerf, 2014. Note : tous les jeux cités dans l'article, sauf *Mikado*, sont présentés sur le site www.alphajeux.be, avec un descriptif, des photos et les règles du jeu.

« On a bien joué, on va partir contents ! »

Le jeu est source de plaisir, plaisir d'être ensemble, plaisir de partager, plaisir de comprendre et de jouer. L'aspect relationnel y est capital car le jeu développe des liens entre les membres du groupe. Tous participent, chacun à son tour joue, et ainsi les plus bavards parlent un peu moins et les plus taiseux un peu plus. Souvent les apprenants disent : « *C'est une bulle d'air. En jouant, on oublie les problèmes.* » N'apprenons-nous pas mieux dans la détente, dans une confiance réciproque où chacun a sa place et est reconnu ? Cette notion de détente, de mise à l'écart des soucis est importante. Nombreux disent n'avoir jamais joué à un jeu de société auparavant et sont contents d'en faire l'expérience.

Les activités jeux renforcent ainsi la cohésion du groupe, la convivialité. Le jeu *Time's Up*³ par exemple met une sacrée ambiance dans le groupe tout en permettant le développement de l'expression orale, de la compréhension, de la mémoire auditive (les mêmes mots servent aux trois phases du jeu). C'est en rejouant plusieurs fois que ces compétences se développeront davantage. Si parfois les apprenants sont pris dans l'excitation du jeu, veulent (voire trichent pour !) gagner, ils jouent souvent dans un esprit de solidarité, de soutien mutuel. Si un apprenant est en difficulté, les autres vont venir à son secours. Les jeux permettent aussi de mettre au jour de nouvelles facettes de la personnalité des apprenants qui se découvrent autrement : l'un a beaucoup d'imagination, l'autre a le sens de l'humour, un autre encore une logique épatante, une belle dextérité, une mémoire remarquable... Cette découverte est aussi un réel plaisir pour tous, pour le formateur comme pour les apprenants.

³ Peter SARRETT, *Time's Up Family*, Repos Production, 2005 ; Peter SARRETT, *Time's Up Kids*, Repos Production, 2015. Nous jouons selon les règles de *Time's Up Family* mais avec les cartes (dessins à la place de mots) de la version *Kids* ou d'un autre support. Ce jeu se joue en équipes, mêlant coopération au sein de l'équipe et compétition entre les équipes. Il se joue en trois phases. Un joueur doit faire deviner à ses coéquipiers les mots indiqués sur les cartes, en les décrivant sans les nommer, puis en ne prononçant qu'un seul mot, et enfin en les mimant.



Des jeux qui développent les compétences langagières, tout en mettant une bonne ambiance dans le groupe (à gauche : cartes du jeu *Cartablaba*; à droite : cartes utilisées⁴ pour jouer selon les règles de *Times'Up*).

Le jeu, c'est aussi le plaisir et la satisfaction d'avoir réussi, d'avoir dépassé la complexité initiale. Plaisir dans le défi, dans la fierté d'y être arrivé et d'avoir réussi à jouer, et peut-être d'avoir gagné... et pour finir d'avoir développé une perception positive de soi.

Avec le jeu, on est dans un « espace hors menaces » comme le dit Philippe Meirieu⁵, chacun joue à son tour, et ce plusieurs fois dans la partie. On répète, on rectifie éventuellement son tir, on rate, on réussit, on perd, on gagne, on fonctionne différemment que dans la classe de français. L'enjeu immédiat n'est pas le même. La possibilité de se tromper, d'en prendre conscience, de tester, de fonctionner sans arrêt par essai et erreur est sans cesse utilisée. En effet, ce n'est pas toujours facile de comprendre un jeu du premier coup. Passer par un temps d'arrêt ou jouer une deuxième fois permet de mieux adapter sa stratégie après avoir entendu celles des autres. Et dès lors, d'être meilleur qu'au premier tour.

⁴ Images tirées du CD-Rom *Des images pour des jeux* (Laurence BOKOBZA, Ortholudo). Voir : www.alphajeux.be/outils/tous-les-jeux/article/des-images-pour-des-jeux

⁵ Voir : www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/jeu.htm

Apprendre, c'est...

Anne Chevalier, lors du colloque *L'alphabétisation, c'est apprendre et changer*⁶, a mis en perspective quelques axes qui éclairent l'apprentissage, et surtout qui s'inscrivent dans nos réflexions sur l'apprentissage avec le public alpha. La difficulté d'entrer dans l'apprentissage quand on n'est jamais allé à l'école y est pointée et, pour le formateur, ce n'est pas toujours facile de mettre en place une stratégie qui permet aux apprentissages d'être réellement acquis par les apprenants. Entrer dans l'apprentissage équivaut à entrer dans une nouvelle culture qui devient une nouvelle façon d'appréhender le monde. Lors de son allocution, Anne Chevalier nous proposait quatre axes qui mettent en avant nos objectifs de travail : apprendre, c'est passer de l'affectif au cognitif, du particulier à l'universel, du concret à l'abstrait, et de l'oral à l'écrit.

Ces quatre axes, nous les retrouvons lors des animations jeux. Sans cesse, nous passons de l'un à l'autre et chaque membre du groupe joue en utilisant ses propres compétences et en surfant non-stop à travers ces différents axes. Le jeu permet en effet de travailler le cognitif, l'universel, l'abstrait et la langue. Chaque jeu correspond plus particulièrement au passage proposé par un ou plusieurs de ces axes.

En alpha, l'affectif est un des paramètres qui parasitent notre travail, voire l'envahissent. Une lecture sera comprise en fonction de la réalité, de la vie du lecteur et non selon l'intention de l'auteur⁷. Pour le jeu, le point de départ sera le contexte, le cadre du jeu aura son importance. Des jeux comme *La Tour de Froebel*⁸, *La Boca*⁹ ou *Mikado*, basés sur la construction ou la déconstruction, ont des consignes très éloignées des compétences en ce do-

⁶ Colloque organisé par le Collectif Alpha à l'occasion de ses 40 ans, le 30 mai 2013. Vidéo de l'intervention d'Anne Chevalier : www.dailymotion.com/video/x141z6o. Actes du colloque : www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Actes_du_Colloque.pdf. Voir aussi : Patrick MICHEL et Marie FONTAINE, *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*, Collectif Alpha, 2014, www.cdcc-alpha.be/Record.htm?idlist=26&record=19117023124919352059

⁷ Voir, à ce propos, l'exemple de la fiche de lecture *Horaire de la maison communale* dans : Patrick MICHEL et Marie FONTAINE, op. cit. p. 31.

⁸ *Tour de Froebel* (ou *Babel*), jeu sans licence disponible chez plusieurs éditeurs.

⁹ Inka BRAND et Markus BRAND, Franz VOHWINKEL (illustr.), *La Boca*, Filosofia, 2013.

maine. Ainsi, par exemple un monsieur, observant *La Boca*, dira d'emblée : « *Moi, je connais bien, j'ai travaillé dans le bâtiment, c'est facile, je connais, je suis spécialiste.* » Il le dira avec une pointe d'humour, mais il le dira ! L'affectif sera donc le point d'ancrage. Ensuite et rapidement on passera aux compétences cognitives mises en œuvre à travers le jeu. On passera ainsi du particulier à l'universel. Si la mise en contexte est certainement un ancrage affectif important, le jeu va permettre de mettre en place un fonctionnement cognitif où il sera question d'observer, de déduire, de comprendre.



La Tour de Froebel, un jeu de construction fonctionnant sur des principes bien éloignés de ceux de la construction traditionnelle.

Ce sont ces compétences et ces apprentissages qui seront réutilisés, entraînés. Autant que possible, nous partirons des connaissances des apprenants, de leurs compétences et aptitudes pour choisir un jeu où tous pourront réussir.

Nombre de jeux proposent des activités cognitives, des apprentissages formels autres que ceux que les apprenants ont développés dans leur quotidien : partir du terrain de l'apprenant « sans y camper » (Anne Chevalier). Le jeu renforce ces apprentissages tout en donnant la place à une réflexion et à un apprentissage formel par la mise en œuvre de la consigne, la réalisation de la tâche à exécuter.

« Il faut bien réfléchir. La première fois c'est difficile, après c'est vraiment bien ! »

Prenons le jeu de logique *Qwirkle*¹⁰ qui s'inscrit très nettement dans l'apprentissage de l'abstraction : classer, associer, juxtaposer... Approcher l'abstraction participe à l'acquisition des prérequis à l'apprentissage de l'écrit. *Qwirkle* se présente sous forme d'une série de « tuiles » en bois (carrés de 2,5 cm de côté), ornées d'un motif de couleurs et de formes différentes. En jouant à *Qwirkle*, comme aux *Dames* que la plupart des apprenants connaissent bien, on se distancie de ce que l'on est pour entrer dans un espace collectif que permet le fonctionnement spécifique du jeu.

Dans un premier temps, chacun se familiarise avec le matériel. Sur chaque tuile, une forme est dessinée, ces formes sont au nombre de six (carré, carré sur sa pointe, trèfle, étoile à huit branches, étoile à quatre branches, rond). Chaque forme est déclinée en six couleurs (orange, rouge, jaune, bleu, mauve, vert). On commence par observer les tuiles, par des consignes de discrimination visuelle. Parfois certains apprenants, surtout lors de cette prise de connaissance avec le jeu, ne voient pas la différence entre un carré et un carré sur sa pointe. Ensuite, chacun essaie de classer les tuiles et explique son classement.

Puis nous réalisons le type de classement proposé par le jeu. Le but du jeu est de former des séries de six tuiles soit de formes différentes et de même couleur, soit de couleurs différentes et de même forme. Les séries doivent s'accrocher les unes aux autres, à la manière d'un scrabble. Cela nécessite de penser mentalement : « *Ces tuiles, comment est-ce que je pourrais les accrocher à d'autres déjà déposés sur la table ?* » Chacun à son tour dépose une, deux, trois, quatre tuiles ou plus afin de compléter les séries. On marque un point pour chaque tuile que compte la ligne complétée. Le joueur qui termine une série de six tuiles voit son score doubler, il aura alors 12 points. Souvent, on commence par une partie « pour du beurre » pour permettre à chacun de se familiariser avec le fonctionnement du jeu.

¹⁰ Susan MCKINLEY ROSS, *Qwirkle*, Iello, 2006.



Qwirkle, un jeu qui permet d'approcher l'abstraction.

Chaque joueur a le temps de réfléchir avant de déposer sa ou ses tuiles. Il doit anticiper ce qu'il va pouvoir placer en fonction des tuiles déjà déposées par les autres joueurs. Pour cela, il va devoir faire un travail mental conséquent : en même temps prévoir ce qu'il pourra jouer et prévoir différentes places où il pourra déposer ses tuiles. Ensuite, il devra choisir celle qui lui rapportera le plus de points. Si bien que c'est par tâtonnements et erreurs qu'il y arrivera. Il faut véritablement arriver à voir dans sa tête ce qui va marcher ou pas. À mesure que le jeu avance, chacun devient de plus en plus expert.

Quand un joueur est bloqué, il peut demander de l'aide aux autres joueurs pour ensemble trouver une solution. En tant que formatrices, il nous arrive aussi d'être dans l'erreur mais il y a toujours quelqu'un pour, très gentiment, nous le faire remarquer.

La partie se déroule très souvent dans un grand silence car le jeu nécessite de se concentrer. À la fin de la partie, nous sommes tous fatigués !

Une fois le jeu terminé, chacun est invité à expliquer sa stratégie. Et nous terminons l'animation par l'analyse « méta ». Certains diront : *« C'est un beau dessin sur la table, ça travaille la tête, beaucoup. Il faut réfléchir où on*

va poser les tuiles pour gagner plus de points, on cherche bien les places, on regarde les formes. Tout le monde comprend et on a bien joué ensemble. Le fait de rejouer, on comprend mieux. La première fois, c'est très difficile. » S'ils soulignent que c'est difficile, c'est dans le sens positif: ils sentent que cela demande réflexion et concentration. Il faut du temps pour comprendre les règles du jeu et pour analyser les pièces qui vont rapporter le plus de points. Dans un groupe, une apprenante connaissait déjà le jeu et avait prévenu les autres: *« C'est un peu difficile au début, puis c'est vraiment bien! De plus, il faut penser à deux choses en même temps. »* Et c'est en effet souvent le cas, les apprenants finissent par prendre beaucoup de plaisir et sont heureux d'avoir persévéré.

Dans un autre jeu, *Trouvez le Zouzou!*¹¹, jeu de discrimination, l'étape du comptage n'est pas facile. Lors des formations *Alpha-Jeux*¹², nous y jouons avec les formateurs afin de réfléchir ensemble à l'aspect « méta » du jeu. Lors du premier tour de table, nous obtenons souvent des réponses différentes et devons recompter ensemble combien il y a de zouzous contents avec trois antennes! Puis nous demandons à ceux qui ont trouvé comment ils ont procédé – *« J'ai d'abord regardé les antennes », « J'ai été de gauche à droite »,* etc. Ce qui donne des pistes aux autres qui pourront essayer les différentes stratégies et voir ce qui leur convient le mieux.

En final, nous lançons la question: *« Dans les cours de français, nous faisons parfois le même exercice, notre cerveau travaille de la même manière. Pouvez-vous donner des exemples? »* Ces essais de « transfert » que nous proposons ne sont pas faciles car nous n'avons pas toujours connaissance du travail qui s'effectue dans les groupes de français. Parfois, les apprenants font d'eux-mêmes des ponts. Ainsi, après avoir joué à *Black Stories*¹³, où il s'agit de reconstituer des énigmes en posant des questions et en se laissant guider par son imagination, quelqu'un dit: *« La grammaire, c'est aussi jouer à l'inspecteur... Il faut réfléchir comme cela. Parfois, dans les exercices, on*

¹¹ Françoise CLAIRET, Patrice LE QUÉRRÉ (illustr.), *Trouvez le Zouzou!*, Atelier de l'oiseau magique, 2008.

¹² Lire et Écrire Bruxelles organise des formations sur le jeu en alpha (module proposé dans le programme de formation ou à la demande d'une association). Voir : www.lire-et-ecrire.be/Formations-continuees-bxl

¹³ Holger BÜSCH, Bernhard SKOPNIK (illustr.), *Black Stories*, Kikigagne, 2008.

se trompe. Il faut faire des zooms avant-arrière. » La personne a ici fait des liens avec la recherche mentale demandée par le jeu et celle que demande l'application de la grammaire. Concernant le jeu de discrimination visuelle *Dobble*¹⁴, les apprenants expliquent qu'en classe, ils doivent bien regarder un texte pour bien voir les mots écrits et bien les lire (*« pas imaginer l'histoire, mais la lire »*), disent-ils). Ils remarquent que l'investissement est le même que pour le repérage des dessins sur les cartes du jeu : *« Le cerveau travaille bien, on se concentre pour jouer, et en classe de français aussi. »*

Ces ponts que font les apprenants nous invitent à peaufiner notre méthodologie sur cet aspect. Ce transfert est intéressant à travailler et gagnerait à être abordé par le formateur de français qui connaît le travail réalisé dans sa classe.

Dans notre approche, nous privilégions ces dernières étapes : les moments de verbalisation des stratégies du jeu, de la recherche de ses objectifs et du transfert des apprentissages, éléments que l'on trouve également dans la gestion mentale¹⁵ et que nous nous efforçons d'appliquer depuis le début du projet *Alpha-Jeux*.

« On a joué tous ensemble. »

Le jeu a donc une multitude de facettes. En termes d'apprentissage déjà, comme le montre cet extrait sur les impacts du jeu sur l'apprentissage¹⁶ : *« Le jeu favorise la motivation à l'apprentissage sur différents plans. Il soutient positivement l'estime et la confiance en soi, l'engagement, le désir de persévérer et d'accomplir une tâche. Le plaisir de jouer, le défi, l'aspect compétitif, l'interaction entre les joueurs, l'effet d'entraînement et la possibilité de gagner des points, l'excitation et l'enthousiasme suscités par la participation au jeu sont d'autres facteurs de motivation. (...) Le jeu favorise [également] le*

¹⁴ Denis BLANCHOT, Guillaume GILLE-NAVES, Igor POLOUCHINE et Jean-François ANDREANI, Igor POLOUCHINE (illustr.), *Dobble*, Play Factory, 2009.

¹⁵ Nous signalons l'intérêt du travail en gestion mentale. Voir : www.ifbelgique.be

¹⁶ Louise SAUVÉ, Lise RENAUD et Mathieu GAUVIN, *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*, in *Revue des sciences de l'éducation*, volume 33, n°1, 2007, pp. 89-107 (en ligne : www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016190ar.pdf).

développement d'habiletés en résolution de problèmes. (...) [Et aussi,] le jeu favorise l'intégration de l'information en développant la capacité à établir des liens, à transposer des connaissances acquises dans d'autres contextes, et ce, de manière intuitive ou non. » Ces impacts, nous les observons depuis des années avec les apprenants en alpha.

Le jeu a par ailleurs des effets en termes de lien social, souvent évoqués par les apprenants lors des évaluations, et mentionnés dans le même extrait : *« Le jeu favorise le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines. Il peut favoriser le développement de ces habiletés de diverses manières : capacité d'entrer en relation avec les autres, de négocier, de discuter, de collaborer, de partager des émotions et des idées, de développer des liens et des amitiés ou encore de développer l'esprit d'équipe. »* Même à propos d'un jeu où on a dû se concentrer, se creuser les méninges, où parfois on n'a même pas dû beaucoup parler, le plaisir de l'échange et la convivialité vécue autour du jeu ressortent. Alors... on joue ?

Hélène RENGLET

Lire et Écrire Bruxelles

Bénédicte VERSCHAEREN

Collectif Alpha

Du plaisir suspect, absent ou prescrit... à la gourmandise

Comment notre espèce, *Homo habilis*, puis *Homo sapiens*, dotée génétiquement d'une capacité illimitée à *apprendre*, a-t-elle pu associer aussi largement l'apprendre à la souffrance, au déplaisir ?

L'accent mis, dans l'époque actuelle, sur la notion de plaisir, de bonheur au travail et dans l'apprentissage ne devient-elle pas une nouvelle injonction issue du management le plus libéral qui, alors que les conditions de travail et la pression sont de plus en plus intolérables, prône maintenant l'épanouissement individuel au service de l'efficacité et de la rentabilité de l'entreprise ?

Enfin, quand on parle de plaisir, parle-t-on de la sensation plus ou moins durable que l'on éprouve lorsque nos besoins sont satisfaits ou de celle que l'on recherche, que l'on produit et que l'on partage ?

Par Maria-Alice MÉDIONI

Paradoxe ou évidence

La formule – *Apprentissage et plaisir* – peut sembler à la fois paradoxale et de l'ordre de l'évidence. Pour les uns, apprendre suppose efforts, difficultés, souffrances, échecs. Pour les autres, apprendre est un plaisir renouvelé. Bien évidemment, ces deux positions concernent des apprenants fort différents.

Nul doute là-dessus : l'apprentissage scolaire ou autre, c'est d'abord du travail. Cela suppose des efforts, des contraintes, des obligations, cela demande du temps, cela peut empêcher de s'adonner à d'autres occupations plus faciles ou frivoles... Cela contraint surtout à reconnaître son ignorance sur un sujet précis : « *Apprendre, finalement, c'est rencontrer son ignorance ; c'est abandonner ses certitudes, changer son système de représentation.* »¹ Voilà une chose particulièrement difficile, que l'on ne peut accepter qu'à la condition qu'il y ait un enjeu, un bénéfice à la clé. Mais si l'apprenant ne fait que constater, jour après jour, son incompréhension, son échec ou sa stagnation, pourquoi consentirait-il à cet effort ? Après tout, entre l'échec sans effort et l'échec avec effort, le choix est tout tracé...

En revanche, pour celui ou celle qui a pu vérifier, pas une seule fois mais à plusieurs reprises, que l'inconfort consistant à abandonner ses certitudes, que l'effort consistant à reconnaître qu'on ne sait pas et à accepter de changer son système de représentations, finalement, ne représente pas une mise en danger mais peut déboucher sur une grande satisfaction, celle ou celui-là prendra du plaisir à... se mettre à l'épreuve et réussir. Il ou elle pourra même éprouver de l'excitation devant chaque nouveau défi.

Des malentendus à lever

L'école est largement responsable de la dissociation entre apprentissage et plaisir : « On est à l'école pour travailler, pas pour s'amuser ! » Certes ! Mais on voit bien, à travers cette maxime si souvent assénée, le glissement qui s'opère du plaisir vers l'amusement. De façon contradictoire, force est de

¹ Jean-Pierre ASTOLFI, *Le goût de la didactique*, in *Le Monde de l'éducation*, n°372, septembre 2008, pp. 68-69.

constater que le monde de l'éducation, et celui de la formation également, s'est empressé ces dernières décennies d'introduire le ludique dans l'apprentissage ! Si le jeu est si présent actuellement, c'est avant tout parce qu'on considère qu'il va motiver les apprenants. Autrement dit, on tente de les capter, les séduire pour les maintenir... présents et actifs. Mais si on attrape bien les mouches avec du miel, elles risquent de s'y engluer, de rester collées à l'endroit où se trouve le leurre. Et c'est bien le grand danger avec les apprenants qui éprouvent de sérieuses difficultés à décoller de la situation de jeu pour aller vers l'apprendre.

Il n'est aucunement question de contester les possibilités offertes par le jeu dans l'apprentissage et, au Secteur Langues du GFEN², nous ne nous privons pas de l'utiliser dans nos démarches. Mais il est impératif de veiller à ne pas créer des confusions chez les apprenants et de ne pas les détourner des véritables enjeux de l'apprentissage.

Le plaisir devient aujourd'hui quasiment une injonction : il faut qu'ils viennent avec plaisir, il faut qu'ils se fassent plaisir ; l'important, c'est d'être bienveillant et de viser le bien-être et l'épanouissement de chacun... Qui s'inscrirait en faux contre ces préconisations ? Mais prenons garde à cette sommation permanente au plaisir et à l'épanouissement qui mène à préférer certaines activités, plus plaisantes, à d'autres, plus contraignantes, pour qu'« au moins, ils s'expriment, se sentent bien, se réalisent, etc. ». C'est ce qui est dénoncé, particulièrement par Jean-Yves Rochex pour qui ce présupposé « *a beau être aujourd'hui pédagogiquement correct, il [n'en] apparaît pas moins infondé et dangereux* », entre autres « *parce qu'il va dans le sens de l'hypertrophie de la dimension culturelle et récréative, et de la réduction de la place faite à la dimension cognitive, que l'on observe dans de trop nombreux projets de zones d'éducation prioritaire, ou d'établissements dits 'sensibles' ou en difficulté* »³. On constate, par exemple, une multiplication de projets

² <http://gfen.langues.free.fr>

³ Conférence de Jean-Yves Rochex lors du colloque *École et culture* des 26 et 27 février 2002, organisé par la Cellule pédagogique du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève. En ligne : www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/ressource-interne/quelques-reflexions-sur-les-rapports-entre-institutions-scolaires-et-institutions-culturelles.html

de sortie qui tiennent davantage du récréatif que du culturel : jeux de piste et autres repérages ludiques dans les musées, où ce sont les réponses aux questions posées sur des détails ou des anecdotes et le score à obtenir qui importent pour les apprenants, sans qu'il y ait nécessité d'attarder son regard sur les œuvres, sans que cela conduise à faire des liens qui permettraient la construction d'un véritable bagage culturel ; ou bien des interventions sans aucun doute passionnantes d'animateurs culturels, voire d'artistes qui ne seront pas à même de travailler sur un plan cognitif, parce que ce n'est pas leur métier et qu'on est dans l'illusion qu'un simple contact suffit pour apprendre ; ou bien des ateliers de création qui se soucient particulièrement de la libre expression de chacun, de l'épanouissement, du bien-être, sans qu'ils soient, par la même occasion, des moments de réflexion sur les objectifs visés, les procédés employés et les effets produits. Comme si, dans les projets scientifiques, il ne pouvait y avoir autant de création et de plaisir à comprendre comment se sont construits les savoirs à travers les époques, dans quelles controverses et contre quels obstacles, quels sont les défis qui aujourd'hui se posent à l'humanité, de la même manière qu'il y en a à résoudre des énigmes par soi-même et avec les autres... Cet éloignement des objectifs cognitifs mène trop souvent à des pédagogies de l'adaptation, ou dit plus crûment, des pédagogies misérabilistes et de pacification sociale, afin que, notamment dans les zones les plus reléguées, l'explosion soit retardée.

Un autre malentendu de taille consiste, pour l'enseignant ou le formateur, à vouloir à tout prix faire partager son plaisir. Sans doute y a-t-il un lien entre plaisir d'enseigner ou de former et plaisir d'apprendre. Mais s'agit-il seulement, pour le formateur et l'enseignant, de transmettre « son » plaisir, de le faire partager ? Qu'y a-t-il de plus beau, pour un enseignant spécialiste de ces questions, qu'une équation mathématique, qu'un poème de Neruda ou que « l'immortalité » de l'hydre d'eau douce ? Comment les apprenants peuvent-ils ne pas voir cette beauté ? Cette absence de résonance de l'intérêt, voire de la passion de l'enseignant chez les apprenants débouche souvent sur une immense déception et, plus gravement, sur la confirmation que « vraiment, avec ceux-là, il n'y a rien à faire ! ».

Alors, comment s'y prendre pour associer plaisir et apprentissages ?

Que peut la pédagogie pour dénouer ces paradoxes et malentendus ?

Apprendre vient du latin *apprehendere*, littéralement « prendre, saisir », ce qui signifie qu'on n'apprend que ce qu'on prend, au sens de com-prendre (prendre avec soi), s'approprier. Le savoir ne se donne pas, il est le résultat d'une action du sujet. Sans cette action, cette saisie – on parle d'*intake* en didactique des langues –, pas d'appropriation. Cette action n'est pas forcément facile ou évidente : elle passe souvent par des moments de résistance, de refus de lâcher ce qu'on tenait pour sûr ; elle nécessite un effort, un déplacement, la mise en œuvre de stratégies. Le plaisir n'est pas toujours premier...

Aujourd'hui, la dimension affective dans les apprentissages est mise en avant, confortée par les « apports » des neurosciences : « *Les récentes découvertes en neurosciences ont démontré que l'éducation positive jouait un rôle important dans le développement d'une partie essentielle du cerveau, et qu'elle aurait aussi un effet considérable sur la mémoire.* »⁴ Cela les pédagogues le savaient déjà depuis fort longtemps et c'est ce sur quoi ils prennent appui : on n'apprend pas sous la menace, on apprend mieux dans un climat de confiance, de respect, de solidarité.

L'apprenant peut avoir du plaisir à venir en classe ou en formation parce que les conditions d'accueil, de mise en confiance, de reconnaissance sont remplies ; parce qu'il retrouve des personnes, des pairs sympathiques avec lesquels il peut partager bien des choses ; parce que l'enseignant ou le formateur se montre plein d'empathie ; parce qu'il fait, avec d'autres, des choses agréables... Mais apprend-il pour autant ?

Sans négliger le souci d'un climat favorable à l'apprentissage, l'enseignant ou le formateur doit veiller à :

– **susciter le désir d'apprendre par un défi lancé** : « *En deux heures, vous aurez créé une chanson, avec paroles et musique.* »⁵ Ou par une situation

⁴ Neurosciences et éducation positive, juin 2017. En ligne : www.festival-ecole-de-la-vie.fr/neurosciences-et-education-positive

⁵ Exemple tiré de : Alain PASTOR, *Atelier création de chansons*, in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon, Chronique Sociale, 2010 (3^e édition), pp. 87-89.

insolite, mystérieuse, intrigante qui éveille la curiosité, qui met en appétit, parce qu'on n'a pas toutes les informations, « toutes les réponses », et que cela donne envie de savoir, et donc de chercher ces informations, ces réponses dans les étapes suivantes du travail. C'est la « pédagogie de l'énigme », comme la définit Philippe Meirieu : *« Faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence. »*⁶ C'est également la fonction d'enrôlement du concept d'étagage de Jérôme Bruner⁷ :

– **développer la persévérance** : relancer l'intérêt et l'effort par l'introduction d'une ressource qui va apporter une piste, suggérer une orientation, débloquer une impasse ;

– **proposer des découvertes à partager** : chaque situation d'apprentissage doit proposer un problème dont la résolution permettra une découverte qui élargira le monde pour l'apprenant, qui le fera grandir, qui soulèvera le voile d'opacité sur une question importante, qui introduira de la lumière et de l'espoir... Une découverte à partager parce que c'est le partage qui décuple le plaisir ;

– **faire réussir** : amener chaque apprenant à réussir et comprendre, parce que cela va lui donner du pouvoir d'agir. Agir d'abord dans la situation d'apprentissage, en faisant des choix, prenant des initiatives, confrontant et négociant avec d'autres... pour mieux agir ensuite dans la vie. C'est la condition incontournable pour que l'apprentissage devienne désirable et source de plaisir. Sans cela, toutes les formes d'encouragement, de soutien ou de consolation ne sont que des leurre dont les apprenants apprendront rapidement à se méfier, et la confiance sera perdue...

⁶ Philippe MEIRIEU, *Sens (donner du)*, in *Petit dictionnaire de pédagogie*. En ligne : www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm

⁷ « L'enrôlement » est l'une des six fonctions de l'étagage défini par J.S. Bruner. Il consiste à susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche. Voir : Jérôme Seymour BRUNER, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

De la gourmandise...

Le plaisir dans l'apprentissage ne peut être que le résultat, l'aboutissement d'une action de l'apprenant qui exige de lui des efforts parfois considérables, de l'investissement et de la persévérance, rendus possibles par la situation proposée par l'enseignant ou le formateur. Une situation qui soit une aventure intellectuelle valant la peine d'être entreprise, accompagnée avec soin et qui permette de découvrir « la saveur des savoirs », comme nous y invite Jean-Pierre Astolfi : *« Pour entrer dans les savoirs, il faut (...) souvent quelqu'un qui les désigne comme dignes d'intérêt et en facilite ainsi l'accès (...) Chacun connaît, dans la ville qui lui est familière, une lourde porte rébarbative et inhospitalière devant laquelle il est passé cent fois, sans trop s'imaginer ce qu'il y a derrière. Et puis un jour, voilà qu'à travers cette porte exceptionnellement ouverte se donne à voir un petit jardin de paradis. »*⁸

C'est l'activité désirable qui crée à son tour le désir et procure le plaisir de la découverte, de la réussite et du dépassement. Tout comme les chercheurs, les apprenants, devenus gourmands de savoirs et conscients qu'apprendre ne va pas de soi, savoureront alors leur plaisir dès que le défi est lancé.

Maria-Alice MÉDIONI

Université Lyon 2

Secteur Langues du GFEN

⁸ Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008, p. 36.

J'apprends, tu apprends, nous apprenons. Et le plaisir vient...

Ce projet est né en pleine période de confinement¹. Le nouveau cadre virtuel nous a invitées à stimuler notre créativité : Élise, animatrice pédagogique à Vie Féminine Bruxelles, a proposé à un groupe d'animatrices et de bénévoles alpha/FLE ainsi qu'à des formatrices détachées de Lire et Écrire, de participer par visioconférence à la réalisation de cet article via un échange sur le thème « apprentissage et plaisir ».

Avec la participation de Fanny CAMPION, Célia FERNANDEZ, Isabelle GLANSDORFF, Petronella KAPENDA, Élise LIDOINE, Montserrat SANTIN et Giorgia SCALMANI
Rédaction et mise en musique : Fanny MINGUET

1 Liée à l'épidémie de coronavirus en mars-avril 2020.



Cafetière italienne, machine à moudre, lait russe, chicorée, mélange maison de café et de *Bambu*... c'est la première réunion entre animatrices de Vie Féminine que nous savourons à cinq cafés différents. L'écran de nos ordinateurs se transforme en fractale, cinq tasses et cinq visages apparaissent les uns à côté des autres malgré les dizaines de kilomètres qui les séparent. De nos appartements aux effluves de café, nous nous sourions à quelques microsecondes d'intervalle, selon la performance du pack-machin-internet plus ou moins bien choisi quelques années plus tôt. Confinées, nous nous regardons en décalage : quand l'une contemple l'écran et voit le regard de l'autre qui semble la fixer, l'autre fixe la caméra et ne regarde pas les yeux de la première. Si chacune fixe l'écran, les paires d'yeux quittent l'axe-caméra et semblent regarder ailleurs. Si chacune regarde la caméra, personne ne voit personne. L'illusion d'optique et l'espace-temps confus nous rappellent l'importance des regards, du contact, de l'investissement des cinq sens pour nous sentir pleinement vivantes. Heureusement, nous portons nos souvenirs en nous. Au croisement des mémoires sensorielles d'hier et des mots skypés d'aujourd'hui, nous nous lançons alors dans l'échange de nos expériences respectives en tant qu'animatrices sur le thème « plaisir et apprentissage », plus conscientes que jamais du plaisir d'apprendre ensemble dilué par les écrans interposés, et mues par le désir de bientôt nous retrouver.

Élise: Je parle beaucoup aux apprenantes par *WhatsApp* depuis le début du confinement. Bien sûr, l'échange virtuel ne remplace pas du tout la rencontre réelle mais cet échange montre le besoin des femmes apprenantes à garder le lien au-delà de la matière du cours. Entretenir la relation permet de cultiver le plaisir d'apprendre le français puisqu'à la maison, elles le parlent très peu.

Giorgia: Durant cette période particulière, on peut constater que l'apprentissage n'est pas l'écran, l'outil ou la technique. **L'apprentissage est la socialisation.** Une bonne manière pour moi de ne pas prendre plaisir en apprenant, c'est de rester purement scolaire, sans lien affectif. Le cours, la grammaire, le vocabulaire, point. Avec le confinement, on constate d'autant

plus la nécessité du lien qui rime avec plaisir et avec apprentissage. S'il n'y a pas d'éducation permanente, il n'y a pas de plaisir, et **s'il n'y a pas de plaisir, il n'y a pas d'éducation permanente.**

Montserrat: Oui, il n'y a rien de pire que de « faire le prof » sans affectif et sans partage. Le professeur se met alors dans une posture de supériorité vis-à-vis de l'apprenant, comme s'il pensait qu'il n'était pas déjà quelqu'un et qu'il voulait l'aider à le devenir. L'apprenant est démotivé. Mais ce n'est pas facile de sortir d'un système. Pour remettre en question ses propres représentations, il faut d'abord les avoir conscientisées. C'est pour cette raison qu'en début de cours, je demande aux apprenantes ce qu'apprendre signifie pour elles, et ensuite je leur partage des témoignages de personnes qui ont appris différemment et qui montrent que ça marche même si ce n'est pas comme à l'école. Par exemple, ma manière d'évaluer ne passe plus par un système de cotations. Je vois des mamans qui me disent: *« Avant, j'allais à l'école de mes enfants avec mon mari et je ne parlais pas. Maintenant j'y vais et la professeure me dit: 'Madame, vous parlez bien le français.' »* C'est plus concret qu'un 9/10. Le 9/10 se réfère à un savoir hors-sol, décontextualisé. Moi, je m'appuie sur leurs savoirs à elles. Je leur explique: *« Une évaluation, c'est comme quand tu vas faire tes courses. Tu ouvres ton frigo et tu regardes ce que tu dois acheter pour ne pas acheter ce qu'il te reste dans ton frigo. Quand j'évalue ce que tu sais faire, ça peut être très simple, comme le fait d'oser aller à la mutuelle toute seule. »* **J'ai découvert la satisfaction et le plaisir de voir l'évolution des apprenantes dans des choses très concrètes plutôt que sur un bout de papier.**

Fanny: L'apprentissage scolaire n'a pas vraiment de rapport avec la vie quotidienne, il n'y a pas de lien réel. L'échange en classe permet au groupe de concrétiser les savoirs dans les relations d'apprentissage. Le plaisir grandit là. C'est sortir d'un système normatif qui note, d'un système castrateur. Même dans le cas de figure où tu apprends peu, où tu as l'impression de ne pas vraiment avancer, **le fait d'aller en cours avec des personnes que tu as appris à connaître, à apprécier développe plein de choses en toi.** Une femme par exemple n'avancait pas en écriture et en lecture mais sa confiance en elle s'épanouissait parce qu'elle se familiarisait avec la structure et le groupe. Elle gagnait en repères et elle avait du plaisir!

Élise: Outre l'apprentissage de la langue, le groupe te permet de te sentir mieux dans la société et d'en ressentir directement les impacts. **Ce plaisir à te sentir bien renforce alors ton envie d'apprendre...**

Célia: Le cours, c'est aussi un moment de rencontre et de détente. Il y a le moment café, la petite pause où on s'arrête pour parler de nos vies. **L'échange vient stimuler l'envie d'apprendre en cours, qui vient à son tour stimuler l'échange à la pause...**



Et si le confinement était une opportunité pour revaloriser le lien entre expérience relationnelle et apprentissage? « *Le plaisir grandit là.* » Bien que nous découvriions tous les potentiels des technologies qui peuvent traverser les frontières, les cultures, certains handicaps et autres contraintes que le télétravail permet d'alléger ou de dépasser, nous constatons aussi l'importance du lien que les cahiers d'exercices à domicile gomment petit à petit. Loin d'être seulement « un plus » accessoire, le plaisir expérientiel et relationnel est l'encre de l'apprentissage. Les participantes écrivent durablement en elles les apprentissages à mesure qu'elles écrivent leur histoire.

Giorgia: Avant, je pensais que le corps était un frein. En réalité, l'apprentissage passe par le corps. Expérimenter par le chant, la danse, le tissage, les jeux de rôles... induit des étonnements dans le corps et révèle une mémorisation corporelle incroyable. Le fait que tout le monde, moi comprise, fasse quelque chose de nouveau et soit dans une certaine zone d'inconfort permet de la relativiser et de partager ensemble le challenge « d'oser ». **C'est quand tu oses que tu apprends et que tu prends plaisir !** Et c'est grâce au groupe que tu oses. J'ai vécu beaucoup de moments très forts avec les apprenantes où on a pris du plaisir dans des actions qui nous étonnent parce qu'on ose ensemble. C'est le groupe qui nous permet d'aller au-delà de notre confort habituel. Le fait, par exemple, d'oser chanter devant un public, d'oser parler en français au bourgmestre, d'oser prendre soin de notre santé... **C'est le plaisir de tisser les unes avec les autres, d'amener chacune sa pierre à l'édifice et de se dépasser ensemble.**

Élise: **Le groupe et nous, les formatrices, ne faisons qu'un, la vibration est globale.** Le plaisir est au niveau du groupe et c'est ce qui me nourrit aussi dans ma pratique. L'année dernière, une animatrice a proposé qu'on crée un journal télévisé féministe à l'occasion du 8 mars. Chaque groupe était invité à réaliser une partie du journal. Dans mon groupe, chaque femme a été invitée à se positionner en experte dans un domaine et à écrire un texte. On a travaillé les mots mais aussi la posture, le ton, etc. Dans ce groupe, il y avait une femme anglaise de 75 ans. Je me suis rendu compte que j'avais des représentations à déconstruire, par exemple le fait que c'est plus compliqué d'apprendre une langue à un certain âge. Elle est venue déstructurer tout ça ! Malgré les difficultés pendant les répétitions, elle m'a scotchée le jour J. Le plaisir de communiquer, la mise en situation, l'investissement du corps, oser avec les autres... l'ensemble avait débloqué quelque chose en elle. Et en chacune des participantes. J'étais fière pour elles ! Le fait d'oser rejoint aussi la notion de confiance en soi. C'est important que le cadre donne confiance, qu'il autorise les apprenantes à se tromper, à essayer, à réessayer... pour avoir l'énergie de sortir de soi et d'oser. En fait, c'est le cas aussi pour moi-même, je peux avoir peur du regard du groupe. Au début de ma carrière, je me suis freinée sur certaines choses par peur de mal faire. Ce n'est que quand j'ai osé que l'expérience a été superbe. **J'ose prendre plaisir et c'est ce plaisir qui m'amène à être créative dans les moments de délires.**

« C'est quand tu oses que tu apprends et que tu prends plaisir. »
 Saloua, apprenante à Vie Féminine, n'osait pas parler le français. « Avant, j'étais très timide. J'avais peur de me tromper, alors je ne parlais pas. J'avais peur de sortir seule, j'avais peur de tout. Je suis restée 4-5 ans à la maison. Mon mari me disait que j'apprendrais dans les livres mais ça ne marche pas comme ça. À Vie Féminine, l'animatrice nous a dit que c'était normal de se tromper. On se trompe, on rigole ensemble, on va au cinéma, on sort en ville. J'ai pris confiance en moi et j'ose maintenant tout faire toute seule. Je suis devenue une autre Saloua, une Saloua qui sourit. » Oser poser des questions et expérimenter l'inconnu pour apprendre, cela suppose d'être prête à se laisser voir et à se montrer comme ne sachant pas quelque chose. Pour



se plonger dans la posture d'apprenante, il est préalablement nécessaire d'avoir reconnu en soi un champ d'ignorance et d'avoir confiance en ses possibilités à le transformer. Autrement dit, l'apprentissage n'a lieu que si les personnes ont suffisamment confiance en elles et dans le groupe pour accueillir leur vulnérabilité et la partager aux autres. La personne se sent alors capable d'intégrer de nouvelles connaissances parce qu'elle croit en son potentiel d'évolution. Franchir la ligne qui sépare la connaissance de la non-connaissance implique le courage d'oser se laisser transformer par l'expérience d'apprentissage. Le chemin suppose un risque, celui de mourir aux définitions rassurantes de soi-même pour se redécouvrir à la lueur du mouvement et de la relation.

Giorgia: C'est valable pour les apprenantes et c'est valable pour moi aussi: **c'est quand il y a des choses qui me dépassent, qui me surprennent et me transforment que j'ai énormément de plaisir et que j'apprends le plus!** On apprend les unes des autres. En tant que formatrices, ce n'est pas toujours simple d'être dans cet esprit-là parce que c'est accepter d'être nous aussi bousculées dans ce que nous sommes.

Montserrat: Le plus compliqué est d'oser partager, de se mettre à nu. Oser s'arrêter, se reposer, prendre soin de soi, se montrer vulnérable... permet à l'autre de s'autoriser à l'être aussi. Quand je parle aux apprenantes, je n'hésite pas à leur rappeler qu'il y a un tas de trucs que je ne sais pas et qu'elles ont elles aussi plein de choses à m'apprendre. Oui, je suis là pour leur apprendre le français mais si on apprenait l'arabe, une apprenante pourrait être ma professeure!

Célia: Un jour, j'ai proposé aux femmes d'inverser les rôles. Elles devaient expliquer la conjugaison des verbes du 3^e groupe. On a beaucoup rigolé. Je me souviens que, dans mon rôle d'apprenante, j'ai posé des questions auxquelles elles ne savaient pas répondre. J'ai pu leur expliquer que ça m'arrive aussi d'être déstabilisée lorsqu'elles posent une question hyperpertinente. Du coup, elles se sont rendu compte que les animatrices ne savent pas tout et qu'on peut être déstabilisées par ce qu'il se passe. Ça les a aidées à se mettre

à ma place et à relativiser leur place d'apprenantes. **Moi non plus je ne sais pas tout, j'ai aussi des choses à apprendre et c'est profondément humain.**



En tant qu'animatrices, nous ne sommes pas immuables, complètes, achevées. Les apprenantes ne sont pas indéterminées, passives, consommatrices. En tant qu'humaines, toutes nous sommes faites de vides prêts à recevoir et de pleins disposés à donner. La notion de relation implique la rencontre nécessaire entre le plaisir de l'apprenante et le plaisir de l'animatrice, mais aussi la confiance, le lâcher-prise, l'audace... autant de clés qui donnent le ton à la mélodie de l'apprentissage composée de concert par les animatrices et les apprenantes.

Montserrat : **Tout est dans la réciprocité, donner et recevoir.** Ça me fait penser à une animation que j'ai faite à partir de cartes postales. Chaque apprenante devait envoyer une carte de vœux à quelqu'un de son entourage. On a écrit le texte ensemble au tableau. Et là, une apprenante m'a dit : « *Tu termines et tu mets 'je t'aime'.* » J'étais mal à l'aise. On est dans une société où parler de ses sentiments, c'est un peu délicat. Je lui ai dit : « *Ah bon, comme ça, 'je t'aime' ?* » « *Ben oui, c'est quoi le problème ?* » On a donc mis « je t'aime ». Plus tard, j'ai décidé d'écrire moi-même une carte à chacune d'elles et j'ai signé par un « je t'aime » à toutes, en guise de clin d'œil. Pour moi, c'était plus qu'un clin d'œil. J'étais perturbée parce que ma petite voix me disait que j'étais en train de faire quelque chose qui ne se fait pas, et en même temps j'entendais la voix de l'apprenante qui disait « mais pourquoi pas ? ». Elles ont été toutes heureuses de recevoir une carte, c'était la première fois de leur vie qu'elles en recevaient une. Le mari de l'une d'entre elles s'est montré un peu suspicieux à propos du « je t'aime » écrit sur une carte postale adressée à sa femme. On a bien rigolé. Encore aujourd'hui, quand je vois cette apprenante, je lui demande en riant : « *Tu m'aimes encore ?* » C'est comme si je m'étais libérée d'un truc. Ce n'est pas grave de dire « je t'aime » mais avant, je n'osais pas. Je pense souvent à cette histoire quand j'ai envie de le dire. Maintenant, j'arrive même à le dire à ma maman alors que ce n'est pas quelque chose que l'on fait naturellement chez nous. L'échange avec le groupe m'a libérée. C'était un beau cadeau.



Apprendre une nouvelle langue, c'est petit à petit se dessiner un portrait chinois, français, espagnol, arabe, italien... Les traits d'un nouveau soi se précisent et nous donnent alors peu à peu le pouvoir de parler, de bouger, de rire, d'agir et de prendre plaisir dans le monde. Pour que l'apprenante s'apprenne et se vive en action, l'animatrice ouvre nécessairement un espace en elle et chez l'apprenante, au croisement desquels se tissera une relation d'apprentissage et de confiance. Voilà... De nos appartements, l'appel en visioconférence se termine. Nous nous observons une dernière fois toutes les cinq en décalage. Nos yeux brillent un peu, ou beaucoup, on ne voit pas très bien en 2D. Lait russe ou café italien à la main, nos portraits multiples à l'écran forment une mosaïque.

Échanges lors d'une visioconférence, avec la participation de
Fanny CAMPION, Célia FERNANDEZ, Isabelle GLANSDORFF,
Petronella KAPENDA, Montserrat SANTIN, Giorgia SCALMANI, formatrices,
et Élise LIDOINE, animatrice pédagogique à Vie Féminine Bruxelles

Rédaction et mise en musique des mots des unes et des autres :
Fanny MINGUET, journaliste aux Grenades²,
également formatrice bénévole à Vie Féminine

² Émission qui dégoupille l'actualité d'un point de vue féministe (www.rtbef.be/auvio/emissions/detail_les-grenades?id=14204).

« Fêtes ! Partage des cultures »

Récit d'un périple dans lequel culture et apprentissage ont rimé avec plaisir !

La rédaction de cet article nous a fait prendre conscience à quel point la composante socioaffective était présente tout au long de notre atelier autour de la culture : à travers ses moments d'échange, de création, de travail individuel ou en groupe, plaisir, joie, émotions ont été ressentis et exprimés par les apprenants à chaque séance.

S'il est vrai qu'au départ, la notion de « culture » leur semblait très abstraite, au fur et à mesure que les séances avançaient, elle devenait de plus en plus ancrée dans la réalité de chacun, ils l'apprivoisaient. Nous avons donc été témoins du passage graduel d'un état d'« appréhension » à un état de « plaisir ». En décrivant les moments clés du projet, nous espérons partager avec vous les situations vécues, les outils employés et la place du plaisir qui ont rendu cette « transformation » possible.

Par Rita CAMPOS, Corinne MEIDNER et Muriel BERNARD

Au terme de plusieurs rencontres, le projet proposé par Muriel, médiatrice culturelle chez Article 27 # Bruxelles, au groupe d'apprenants de Rita et Corinne, formatrices FLE au Pavillon, exploitera le concept de « culture » sous diverses formes tout au long de l'année scolaire 2018-2019. Elles trois comprises, ce sont une douzaine de personnes issues de différents pays (Syrie, Chine, Vietnam, Croatie, Afghanistan, Arménie, Brésil, Belgique) qui participeront au projet.

Le récit du projet, les étapes

L'exploration à travers les cultures

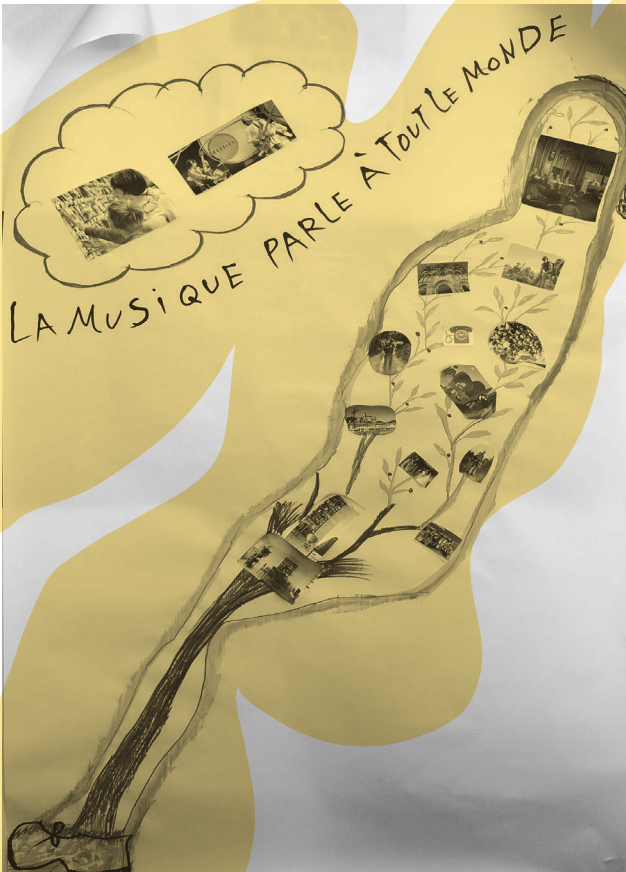
Lors d'une séance, dans la Salle 1900 de l'Espace Senghor, partenaire culturel du projet, Muriel dispose une série de photos très éclectiques et chacun en choisit une **qui représente pour lui la culture**. Pour certains, c'est une image de famille, pour d'autres un monument, une exposition d'art, des habitudes culinaires, vestimentaires, ou encore un paysage. Chacun explique ensuite son choix, évoquant un souvenir, une émotion...

Ensuite, nous réalisons les silhouettes culturelles. Chacun investit l'intérieur de sa silhouette en réalisant des collages de photos découpées dans des magazines, des dessins ou en écrivant des textes plus personnels sur la culture.

Réalisation des silhouettes culturelles à l'Espace Senghor, centre culturel proche du Pavillon et lieu emblématique de la culture.



Les silhouettes sont affichées au mur. Malgré une certaine appréhension et la crainte de ne pas être compris, chacun commente sa silhouette et partage son ressenti sur les activités vécues : *« C'est la 1^{re} fois que j'ai fait ça comme activité, c'est difficile pour moi, je n'ai pas compris tout de suite. Après j'ai fait et ça m'a rendue heureuse. J'aime beaucoup notre exposition. »* - Amira. Tout le monde joue le jeu, s'exprime. Que de belles découvertes, de talents cachés, d'émotions partagées ! Quelle formidable façon de se découvrir et de mieux se connaître !



La semaine suivante, les silhouettes sont exposées dans les locaux du Pavillon. Avec un peu de recul, chacun la présente à nouveau : *« (...) La culture donne du sens pour la personne. Les arbres pour la santé, la culture pour l'esprit. J'ai dessiné le contour large parce que toute personne a sa propre culture. (...) J'ai dessiné la chaussure parce que chaque personne marche pour un but, un objectif. J'aime beaucoup la musique parce que la musique parle à tout le monde, elle parle au cœur (...). »* - Marina.

Le groupe exprime sa satisfaction quant au partage de souvenirs, d'émotions, d'expériences. Ces échanges réalisés en français avec beaucoup d'hésitations permettent de nous écouter les uns les autres sans porter de jugement, simplement pour le plaisir d'être ensemble. Chacun prend la parole, trouve sa place dans le groupe et s'intéresse à l'autre. Une belle harmonie commence à s'installer.

Un choix collectif

Février 2019. À ce stade du processus, les apprenants doivent, au moyen de quelques séances de vote, choisir la composante de la culture qu'ils souhaitent travailler comme projet commun, de même que les réalisations qui en sortiront. C'est ainsi qu'ils votent pour la culture des peuples et plus précisément pour les « rites des fêtes » : Nouvel An, mariage et naissance. Ils se positionnent également sur les formes à donner au projet : un livre et une exposition.

Les textes du livre voient le jour

Une fois les thèmes votés, les apprenants sont invités à travailler en sous-groupes thématiques et à créer des panneaux avec les informations apportées par chacun. Lors de la présentation de son panneau, chaque sous-groupe répond aux questions des autres membres du groupe, ce qui suscite la participation de tous et offre un « gout de réalité » au projet qui commence à prendre forme. C'est une source de bonheur : *« (...) J'aime aller à l'école ici. J'apprends à comprendre bien les mots et j'aime travailler tous ensemble et sur les différents pays. »* - Hong.

Fin mars, chacun amène une photo liée à un rite de fête et, durant les trois séances suivantes, nous sommes tous « plongés » dans les richesses culturelles apportées par chacun. Ainsi par exemple Afram parle de l'*Akitu*, fête du Nouvel An babylonien, tradition historique, célébrée tous les ans le 1^{er} avril dans le nord-est de la Syrie, haute en couleurs et en musique. Inga explique la tradition des mariages au nord de la Croatie : la confection d'un collier destiné à la mariée avec des médailles en or, issues des colliers des femmes de la famille (mère, grands-mères). Yong présente le mariage traditionnel en Chine et Nazir raconte son propre mariage dans un village d'Afghanistan.

Haï parle de la naissance au Vietnam : fêtes, cadeaux et pratiques, suscitant l'étonnement (le bébé de trois mois se fait raser les cheveux). Ces présentations sont transcrites et deviendront les textes du livre, *Fêtes ! Partage des cultures*.

Cette expérience a sans doute contribué à procurer, à chacun des participants, un sentiment positif de fierté, d'autoestime et une valorisation face aux autres. Chacun a aussi découvert l'autre sous un nouvel angle, ce qui a fait naître de la considération réciproque. L'autre est désormais vu comme « porteur » de connaissances, « expert » de son sujet : *« J'ai appris avec Inga sur le mariage. C'était très intéressant : les habits, l'argent, l'or... Je suis très contente d'avoir appris sur une nationalité. »* - Karine.

Ici, tout comme à d'autres moments d'échange, il a été question de garantir le respect des uns envers les autres lorsque les récits suscitaient de l'étonnement, voire de la stupéfaction chez certains. Pour assurer que personne ne se sente jugé, nous avons instauré dans notre vivre ensemble le grand défi de « rester ouverts » aux coutumes, parfois très différentes, de l'autre : l'autre est différent de moi et je suis différent de l'autre. Ni moquerie, ni débat lorsque l'autre s'exprime et, si des étonnements et questionnements émergent, nous les traitons à un autre moment de la séance.

La pratique artistique, un nouveau langage

Notre aventure collective à travers la culture, les cultures nous amène, après de multiples discussions et d'intenses votes, vers une dimension artistique. Pour réaliser les images qui accompagneront les textes du livre et de l'exposition, nous explorons des techniques d'illustration avec Lola Parrot-Lagarenne, artiste illustratrice. Nous travaillons à partir de photos que les participants ont apportées, photos personnelles ou photos en lien avec leur récit. Lola remplit la table de matériel et nous découvrons le dessin sur tissu, la broderie, les collages, la peinture... : *« Je suis très contente du travail pour la 1^{re} fois sur le coton. En Arménie, à l'école, je dessinais beaucoup. Je voulais étudier l'art, le dessin mais mes parents ont dit non. »* - Karine.



Exploration de différentes techniques artistiques qui illustreront le livre et seront exposées.

Exposer ses réalisations, de vrais challenges pour le groupe !

Vient enfin le temps des expositions: en mai, le groupe participe au *Festival Arts & Alpha*, organisé par Lire et Écrire Bruxelles¹; en juin, à l'évènement *Art et Apprentissages Alpha/FLE* à l'Espace Senghor², puis à la fête de fin d'année du Pavillon.

Dans le cadre des cours de français, les apprenants ont eu l'occasion de parfaire leur connaissance du français par des mises en situation, des exercices et des répétitions sur la manière de défendre leur projet: « *J'aime beaucoup cette activité. C'est très bien pour le groupe, nous sommes proches. C'est bon pour bien parler français.* » - Inga. Certains expriment néanmoins une certaine difficulté: « *On a beaucoup travaillé avec moi et ça fatigue beaucoup. (...) C'est difficile d'expliquer en français. J'écoute en français et, dans ma tête, je traduis en arabe... C'est difficile.* » - Afram.

¹ <https://artsetalpha.be>

² www.bruxellesfle.be/blog/art-et-apprentissages-le-17-juin-au-senghor

Au fur et à mesure des expositions, nous constatons des progrès palpables à différents niveaux. Outre une assurance grandissante pour s'exprimer devant un public, connu ou inconnu, les apprenants font preuve d'une plus grande maîtrise des phrases préparées et leur vocabulaire s'élargit. Grâce à ces situations, « parler français » devient désormais, à leurs yeux, « utile et indispensable » pour pouvoir communiquer des aspects de leur culture avec d'autres en dehors de la classe, notamment lors de discussions informelles avec des personnes extérieures au groupe après les présentations publiques.



Présenter un projet devant un public, un fameux défi pour le groupe!

La dynamique de groupe

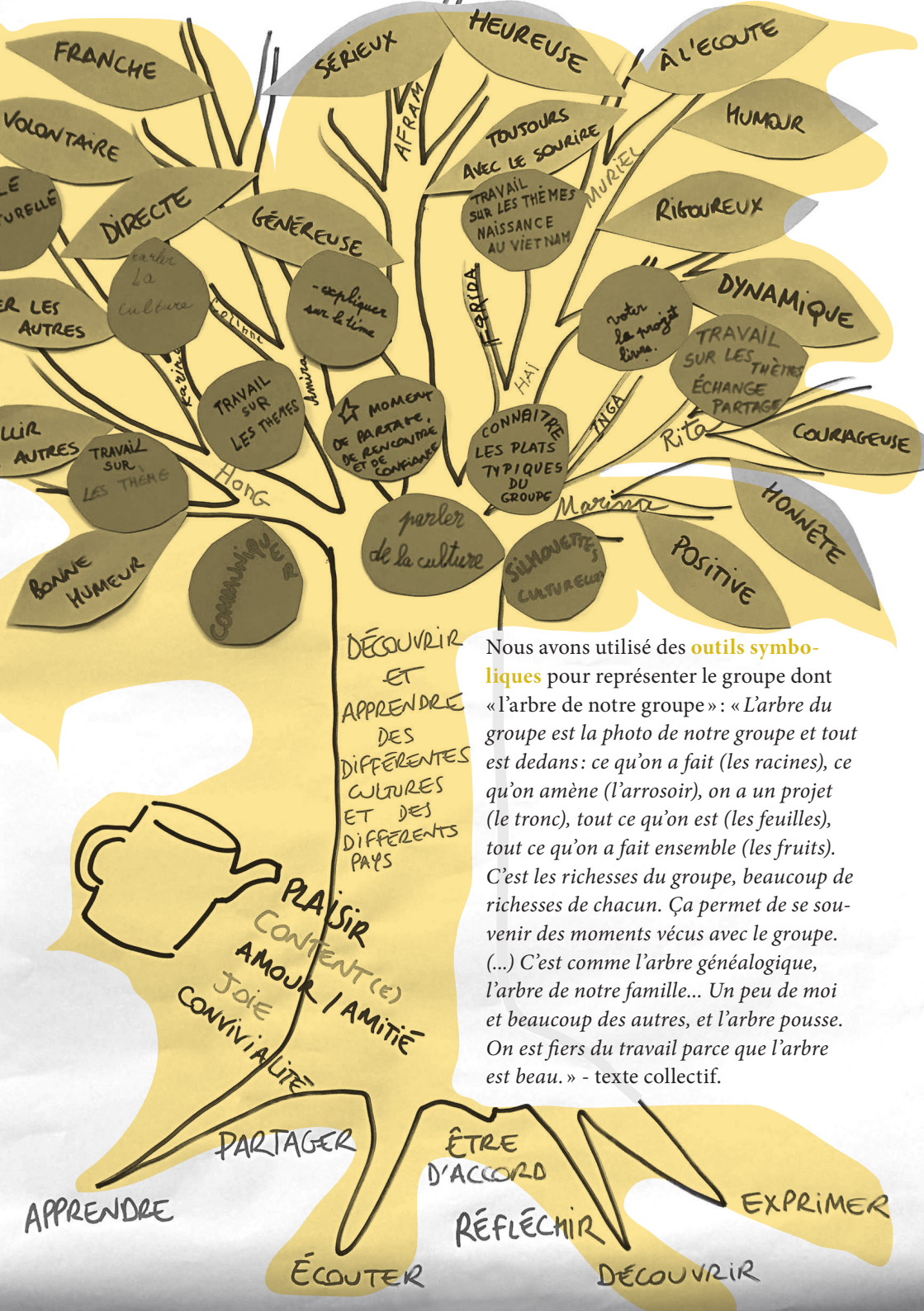
Le choix des outils, socle indispensable à toute découverte

Nous avons ouvert ensemble de nombreuses « portes » au moyen de diverses animations qui ont favorisé l'expression de soi et le partage aux autres. Nous avons stimulé le partage au travers de plusieurs « **déplacements** ». Vers un lieu culturel, vers soi, vers les autres, vers les cultures, vers la dimension artistique...

Comme dans tout déplacement, il peut y avoir des appréhensions, des craintes, des questions, des résistances. La force ici était notamment que tous ces déplacements, nous les effectuions en groupe en respectant le temps de chacun, le temps de l'expression, le temps de l'ouverture, le temps des émotions. Comme dans tout déplacement, il peut y avoir des désirs, des envies, des impatiences...

Nous avons veillé à créer les conditions nécessaires à la rencontre, l'expression, l'ouverture et l'exploration de la culture par chacune des personnes du groupe. Nous avons travaillé **en tiers inclus**, c'est-à-dire que les deux formatrices et la médiatrice culturelle étaient membres du groupe et participaient aux différentes animations afin de créer des liens d'humanité réciproques avec les autres participants, d'éviter de tomber dans des liens hiérarchiques, tout en garantissant le cadre du projet et de l'apprentissage de la langue.

Nous avons instauré des **rituels** pour démarrer et clôturer nos rencontres. Le moment du « bonjour », animé sous différentes formes et régulièrement pris en charge par les apprenants eux-mêmes, permettait de prendre le temps de se mettre en lien avec les autres et facilitait la mise au travail. Le moment de clôture, quant à lui, nous permettait de récolter la parole des participants sur ce que nous avons vécu ensemble en termes d'apprentissages, de découvertes...



Nous avons utilisé des **outils symboliques** pour représenter le groupe dont « l'arbre de notre groupe » : « L'arbre du groupe est la photo de notre groupe et tout est dedans : ce qu'on a fait (les racines), ce qu'on amène (l'arrosoir), on a un projet (le tronc), tout ce qu'on est (les feuilles), tout ce qu'on a fait ensemble (les fruits). C'est les richesses du groupe, beaucoup de richesses de chacun. Ça permet de se souvenir des moments vécus avec le groupe. (...) C'est comme l'arbre généalogique, l'arbre de notre famille... Un peu de moi et beaucoup des autres, et l'arbre pousse. On est fiers du travail parce que l'arbre est beau. » - texte collectif.

Cette façon visuelle de travailler, en réalisant des **traces**, nous l'avons déclinée de nombreuses fois. Très souvent, nous avons réalisé collectivement des panneaux avec nos savoirs, découvertes, agendas, décisions, photos des séances... Toutes ces affiches comme traces de notre vécu de groupe rendaient visible l'appartenance à un groupe, à un projet. Cela nous a permis de nous y référer régulièrement, de les afficher quand on travaillait sur une ligne du temps, de se souvenir et prendre conscience des différentes étapes que nous avons traversées, de prendre la parole, de partager avec les absents. Toutes ces traces matérialisaient l'expérience vécue en groupe et permettaient de s'y replonger. Même si les souvenirs diffèrent, ces traces sont le reflet d'un véritable plaisir.

EXPOSITION DES SILHOUETTES CULTURELLES

NOUS AVONS EXPOSÉ LES
SILHOUETTES DANS NOTRE
CLASSE AU PAVILLON
- CHAQUE PERSONNE A PARLÉ DE
SA SILHOUETTE



Inga



Hong



Martina



NAZIF



AMIRA



HAI



CORINNE



AFRAM



RITA



FARIDA

NOUS AVONS ÉCOUTÉ LES HISTOIRES DE
CHAQUE PERSONNE



Karine

Nous avons pratiqué la **démocratie profonde** pour prendre les décisions. Cette manière de procéder permet à chacun de s'exprimer, d'être entendu et de voir sa proposition intégrée d'une manière ou d'une autre dans la décision collective: « *Le vote pour le projet: c'est important parce que chaque personne aime des choses différentes. Un groupe un livre, un autre groupe une expo photo. Chaque groupe a pu dire son avis.* » - Amira. La décision finale est donc la somme de toutes les expressions, un point de départ essentiel, selon nous, pour entamer un projet collectif.



Richesse des singularités

1 Entre nous trois...

Nous (Rita, Corinne et Muriel) n'avions jamais collaboré ensemble mais, très vite, nous avons visé la complémentarité comme base de travail. Lors des debriefings réalisés après chaque séance, il y eut bien entendu des moments d'adaptation. Dans ces moments-là, nous avons toujours cherché à fonctionner comme un puzzle... cherché et trouvé à emboîter les pièces pour faire avancer le projet. Parallèlement, nous avons réussi à respecter nos compétences respectives, ce qui a permis à chacune de garder sa spécificité et qu'elle soit reconnue au sein de notre petite équipe. Tous ces éléments ont garanti entre nous une bonne ambiance qui se reflétait au sein du groupe.

2 Face aux apprenants...

Tout au long du projet, la convivialité s'est développée au sein du groupe. Il était bon de se voir et de travailler ensemble. Nos rendez-vous du jeudi étaient des moments auxquels tout le monde tenait. Cette convivialité et cette générosité partagées ont joyeusement déteint sur nos relations et sur le projet collectif.

Maintes fois, nous avons témoigné aux apprenants que nous aussi avons appris une multitude de choses avec eux, de leurs vécus, de leurs cultures, de leurs richesses..., que nous étions enthousiastes et fières de leurs progrès, de leur travail, de les voir s'écouter mutuellement avec autant d'intérêt et de plaisir pour découvrir la culture des autres, de voir la bonne entente s'établir entre eux... et que nous étions ravies de faire partie du groupe !

Une histoire de confiance, de découverte et de plaisir !

Nous pouvons aujourd'hui rendre compte de la richesse et de la plus-value en termes d'humanité et d'apprentissage de la langue qu'apporte cette façon de développer des projets culturels en partenariat (social, culturel et artistique). Le titre du livre réalisé par le groupe, *Fêtes ! Partage des cultures*, témoigne à lui seul des multiples dimensions que nous avons pu explorer tous ensemble lors de cette année de travail autour de la notion de culture.

De notre côté, nous nous sommes fait une fête de rédiger cet article et de partager avec vous quelques bribes de la confiance que nous avons construite, de la soif de découvertes qui nous a guidées et du plaisir que nous avons eu à collaborer avec l'ensemble du groupe.

Rita CAMPOS et Corinne MEIDNER, formatrices en FLE

Le Pavillon

Muriel BERNARD, médiatrice culturelle

Article 27 # Bruxelles

Articles présentant d'autres projets culturels puisant
dans la même boîte à outils :

Sylvie-Anne GOFFINET, sur base d'une rencontre avec
Muriel BERNARD et Joëlle DUGAILLY, **Un atelier citoyeneté où les
participants font l'expérience de la démocratie profonde**,
in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 103-124
(www.lire-et-ecrire.be/ja210)

Els DE CLERCQ et Muriel BERNARD,
« Notre groupe, les cultures se rencontrent »,
in *Journal de l'alpha*, n°212, 1^{er} trimestre 2019, pp. 31-49
(www.lire-et-ecrire.be/ja212)

Muriel BERNARD et Astrid STEVENS,
**Le partenariat entre le Caria et Article 27# Bruxelles. Ou la richesse de la
collaboration pour un changement de paradigme**,
in *Journal de l'alpha*, n°217, 2^e trimestre 2020, pp. 58-73
(www.lire-et-ecrire.be/ja217)

Continuer à faire équipe, rester en contact et continuer à apprendre en période de coronavirus

Si on interrogeait des travailleurs ou des apprenants sur ce qui leur procure du plaisir dans le cadre de leurs activités, il y a fort à parier que leurs réponses concerneraient des missions de travail claires, des relations sociales positives, un environnement agréable, de l'écoute, de la valorisation, du soutien de la part des pairs, un sentiment de progresser... Des éléments que la crise sanitaire liée à l'épidémie de coronavirus et les conditions de travail liées au confinement ont mis à mal. Cet article décrit comment notre équipe a réagi à cette situation inédite et a cheminé pour que tous puissent continuer à percevoir le sens de leur travail ou de leur engagement dans la formation. Tantôt impulsé par la direction tantôt par les réflexions collectives de l'équipe, ce cheminement a nécessité une mobilisation importante de ressources, ce qui a suscité un plaisir renouvelé...

Sabine DENGHIEN

Avec l'apport des membres de l'équipe de Lire et Écrire Wallonie picarde

A la mi-mars 2020, les mesures prises par le gouvernement pour éviter la propagation du coronavirus ont brusquement modifié nos habitudes de travail. Nous n'avions pas imaginé une évolution aussi rapide dans les prises de décisions, ce qui nous a pris de court. Dans un premier temps, toutes les formations en présentiel ont été suspendues et, trois jours plus tard, le confinement a été décrété pour une période qui devait être au départ limitée à deux semaines. Comme c'est sans doute le cas pour d'autres, en tant qu'équipe, nous avons alors vécu une période sans précédent. Nous nous sommes retrouvés plongés dans une situation dont nous ignorions ce qu'elle nous réserverait, mais nous comprenions néanmoins qu'elle nous demanderait un réaménagement profond de notre façon de travailler et d'entrer en contact avec nos collègues et nos apprenants.

Pour les travailleurs de l'équipe, ce qui fonde en général le plaisir qu'ils peuvent ressentir dans l'exercice de leur travail s'est trouvé remis en question. Dorénavant, nous n'aurions en effet plus l'occasion d'avoir des contacts sociaux entre nous, plus la satisfaction d'exercer quotidiennement et en groupes d'apprentissage ce qui est le cœur de notre métier, les activités de formation. Terminé également la possibilité de travailler en commun. Les apprenants quant à eux n'auraient plus l'occasion de rencontrer leurs pairs et leur formateur-riche, ni de trouver au sein de leur groupe le soutien pour apprendre.

Organiser le travail de l'équipe

Dans un premier temps, il s'agissait d'assurer un cadre de travail favorable et d'organiser le télétravail. La question logistique a été vite réglée : notre offre de formation étant très décentralisée, toute l'équipe pédagogique disposait déjà du matériel permettant de travailler à distance dans les antennes locales (smartphone avec connexion 4G, ordinateur portable). Par contre, le télétravail n'étant pas une pratique chez nous, nous avons dû passer par une phase d'expérimentation et mettre en place de nouveaux outils. C'est ainsi que chaque membre de l'équipe est rentré chez lui avec une lettre de mission définissant son nouveau cadre de travail pour les deux premières semaines du confinement. Cette lettre contenait des éléments de balise du télétravail

avec des objectifs de travail, un horaire et des ressources à consulter pour s'autoformer.

Par ailleurs, nous pouvions craindre un certain nombre d'effets négatifs qui pourraient résulter de la distanciation sociale. En première place, l'isolement des membres de l'équipe et des apprenants. À ce moment-là, comme tout au long du confinement, notre préoccupation était de continuer à faire équipe et de maintenir l'implication et la mobilisation collective des travailleurs autour du projet de Lire et Écrire. Ceci nous apparaissait d'autant plus important que certains d'entre nous avaient rejoint l'équipe depuis deux mois seulement. L'objectif par rapport aux apprenants était de maintenir et d'entretenir le contact afin de nous assurer que les consignes de sécurité étaient bien comprises, d'éviter le décrochage et leur montrer que l'on se préoccupait d'eux. Peu à peu, en fonction des demandes qui sont apparues, certain-es formateur-rices ont pris des initiatives et ont proposé des moments de travail à distance en ayant recours à des outils que les apprenants utilisaient déjà au préalable comme *WhatsApp*.

Au niveau de l'équipe, la première semaine, nous nous sommes envoyé des messages d'encouragement et la création d'un groupe *Messenger* nous a permis de communiquer régulièrement entre nous. Ensuite, nous avons pris peu à peu nos marques, des rituels se sont développés et sont venus rythmer notre semaine. Certains formels comme, en début de semaine, les messages d'encouragement et d'information sur l'évolution des mesures envoyés par la direction à l'équipe salariée et aux volontaires de notre association.

Après une dizaine de jours, nous avons repris nos réunions d'équipe hebdomadaires en utilisant la visioconférence. Lors de ces réunions, chacun avait l'occasion de s'exprimer sur comment s'était passée pour lui la semaine précédente, ce qui avait tout son sens car, durant cette période, chacun vivait des hauts et des bas avec des chutes de régime, parfois vécues avec de la culpabilité. Le fait de pouvoir en parler avec les collègues mais aussi avec la direction permettait de relativiser ces moments plus creux.

Puis des groupes de travail se sont créés, des formateurs et formatrices se sont réunis pour réfléchir de façon collective autour de questions communes. Ces groupes se sont révélés soutenant durant cette période comme en témoigne

Aussi, une partie de l'équipe a préparé pour les autres un poisson d'avril : en pleine période de confinement, les formateur-rices se rendraient au domicile des apprenants pour leur distribuer des masques marqués du slogan de la dernière campagne de Lire et Écrire (1/10). Pour la circonstance, une formatrice avait créé un faux masque pour donner une crédibilité à leur projet.



Le masque « poisson d'avril » inspiré de la dernière campagne de Lire et Écrire (www.lire-et-ecrire.be/1-adulte-sur-10-est-en-difficulte-de-lecture-et-d-ecriture).

Enfin, nous avons réalisé la playlist de Lire et Écrire Wapi en confinement, accompagnée d'un quiz où chacun devait retrouver le choix de chacun des collègues :

Deborah : **Aretha Franklin** Think
 Virginie : **Marvin Gaye & Tammi Terrell**
 Ain't no mountain high enough
 Lysiane : **Flashdance** Maniac
 Ludmilla : **Amy Winehouse**
 You know I'm no good
 Anne : **Gala** Freed from desire
 Delphine : **Queen**
 Another one bites the dust
 Clémence : **Parovoz Stelar** Booty swing
 Kevin : **Snarky Puppy** Shofukan
 Félix : **Eminem** The real slim shady



Laurence : **Molestando a los Vecinos**
 Vengo
 Clémentine : **One Republic**
 Counting stars
 Sabine B. : **Bourvil** La tendresse
 Fabien : **Kraftwerk** Radioactivity
 Sabine D. : **Pierre Perret**
 La cage aux oiseaux
 Dominique : **Happa-Tai** Yatta !
 Jonathan : **Huun-Huur-Tu**
 Aa-Shuu Dekei-oo
 Marilyn : **Christophe** Main dans la main

Entretenir le contact avec les apprenants et poursuivre au mieux la formation

Pourquoi ?

Cette période de crise sanitaire risquant de davantage encore fragiliser certains apprenants, dès le début du confinement, les formateur-rices ont maintenu les contacts. Les objectifs étaient de s'assurer qu'ils se portaient bien, d'entretenir le lien humain, de « briser » un éventuel isolement, d'interrompre des moments de solitude, de montrer que l'on était à leur écoute, d'être attentifs à la désinformation qui pourrait ajouter du stress à la situation, de les divertir si possible et leur montrer que, malgré la distance, nous étions disponibles pour toutes questions et besoins auxquels nous pourrions répondre.

Quels outils choisir et/ou privilégier pour rester en contact avec les apprenants ?

Les moyens pour entrer en contact sont multiples et varient en fonction des situations et de l'accès de chacun aux outils. Dans les groupes alpha oraux, les formateur-rices ont privilégié *WhatsApp*, déjà largement utilisé par les apprenants pour communiquer entre eux. Ils l'ont également utilisé pour maintenir les apprentissages. Il s'agissait surtout d'entretenir la mémoire du vocabulaire ou des structures langagières, de donner aux apprenants l'occasion de continuer à entendre ou à parler la langue cible. C'était aussi leur donner la possibilité de se poser quelques minutes, de s'isoler de leur famille pour prendre un temps pour eux et pour la poursuite de leur projet personnel. Leur donner un objectif qui leur apporte la satisfaction d'apprendre quelque chose chaque jour, puis attendre impatiemment le lendemain pour poursuivre leur apprentissage. C'était enfin leur offrir la possibilité de tester d'autres outils, d'autres façons d'apprendre une langue. Et, éventuellement, donner envie à ceux qui se débrouillaient le mieux de chercher par eux-mêmes d'autres ressources sur internet ou de télécharger diverses applications.

Dans les groupes rassemblant des apprenants francophones, c'est plutôt *Messenger* qui a été utilisé, avec une évolution et une diversification au fil du temps. Dans un premier temps, les groupes *Messenger* se sont développés

tant chez les formateur-rices que chez les apprenants pour garder le contact. Ensuite, ils sont devenus des espaces de soutien où chacun pouvait recevoir conseils et encouragements en cas de coup de mou. Avec les apprenants, ces groupes ont été initiés par le formateur et souvent c'était lui qui alimentait les contacts, et les apprenants lui répondaient. Puis, peu à peu, les apprenants ont pris des initiatives pour contacter leur formateur-riche et ensuite pour communiquer entre eux, écrire et poster des photos... Certains ont créé leur page *Facebook* pour l'occasion, ont rapidement développé des compétences et ont appris les codes propres à l'utilisation de cet outil. De moyen d'entrer en contact, *Messenger* est devenu un moyen d'information et enfin de formation. Par rapport à la formation en présentiel, les situations induites par l'utilisation de cet outil ont permis de gagner en authenticité puisqu'il s'agissait de situations réelles de communication.

L'utilisation d'une boîte mail a aussi été un véritable exercice qui a permis aux apprenants de réaliser des apprentissages linguistiques : lire, écrire, communiquer, exprimer une demande, partager un avis... Utiliser une application de messagerie de groupe est cependant un moyen de communication assez complexe. En effet, sur ce genre d'application, les messages s'accumulent, la communication obéit à des mécanismes nouveaux pour les apprenants. Même ceux qui étaient déjà familiarisés avec ce type de messagerie ont dû apprendre de nouveaux codes, de nouveaux langages et de nouveaux modes de fonctionnement (utilisation d'émojis, attente des réponses, démarrage d'une conversation au sein d'un groupe, organisation de la transmission des messages). Les groupes qui se débrouillaient dans la maîtrise de l'outil pouvaient fonctionner en autonomie sans grande intervention du formateur, qui était alors un participant parmi d'autres.

Des projets qui avaient été interrompus en présentiel ont pu se poursuivre à distance. C'est le cas du GT *Réseau des apprenants*¹ et du projet *On est tous*

¹ Le GT *Réseau de Lire et Écrire* permet aux personnes analphabètes de construire une parole collective et de devenir acteurs dans la lutte contre l'illettrisme. Voir : *Participation et gouvernail : tous sur le bateau* (article collectif), in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 10-24 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja210).

et toutes². Ces deux groupes à projet ont poursuivi leurs activités en utilisant Messenger et la visioconférence. Dans le cas du projet *On est tous et toutes*, les contacts ont été maintenus avec les apprenants en leur proposant un défi à réaliser chaque semaine. L'objectif était de récolter leurs rêves en période de confinement en partant du vécu de chacun. Menée en collaboration avec le collectif *On est tou-ttes*, cette récolte devait déboucher sur la création d'un mythe pour *Les Rencontres inattendues*.

En route vers le déconfinement

Suite aux mesures prises pour le déconfinement, nous avons envisagé la reprise de la formation en présentiel avec, en parallèle, la poursuite de la formation à distance. Celle-ci s'est imposée à nous comme une opportunité pour rendre la formation accessible au plus grand nombre d'apprenants. Nous avons en effet identifié plusieurs éléments qui risquaient de créer des inégalités dans le retour en présentiel et nous anticipions que seule une petite partie des apprenants pourraient en bénéficier. Il s'agissait d'une part des conditions de vie de certains apprenants, liées à leur santé ou à l'organisation de leur vie de famille, et d'autre part des mesures sanitaires qui nous obligeaient à proposer la formation en petits groupes et donc à réduire notre offre de formation. L'expérimentation de plusieurs modalités de formation à distance pendant le confinement a motivé l'équipe à poursuivre le travail avec les outils utilisés pendant cette période pour permettre aux apprenants qui ne pourraient pas revenir en présentiel de maintenir des liens avec les apprentissages, chaque formateur-riche s'appuyant sur ses ressources propres et sa volonté d'innover en la matière.

Une conclusion toute provisoire...

Que l'on soit pour ou contre, il était difficile d'échapper au recours aux outils numériques vu le contexte. Leur utilisation a été un appui considérable pour

² Le projet *On est tous et toutes* est issu d'un collectif créé en marge du festival *Les Rencontres inattendues* (<https://lesinattendues.be>) qui se déroule habituellement à la fin du mois d'août à Tournai. L'idée motrice de ce projet est de faire tomber les barrières d'un événement relativement élitiste afin d'en élargir l'accès. L'occasion donc de faire entendre la voix des apprenants en lien avec la thématique du festival, la philosophie.

la poursuite de notre travail d'équipe mais également pour l'accompagnement des apprenants pendant le confinement. Nous avons néanmoins été interpellés par les limites rencontrées lors de cet accompagnement.

La première concerne les inégalités relatives à l'accès à ces outils (dont le coût d'un smartphone et d'une connexion internet), à leurs usages (requérant, pour certains, une maîtrise minimum de l'écrit) et aux conditions dans lesquelles il est possible de travailler à distance (dont la possibilité de s'isoler pour pouvoir se concentrer). Cette question des inégalités est revenue de façon récurrente dans nos moments de réflexion en équipe et n'est pas sans continuer à nous questionner.

La deuxième limite concerne le type de travail que l'on peut mener avec ces outils et la pertinence de leur utilisation dans le cadre de l'alpha populaire. Même si les membres de l'équipe ont souligné les aspects positifs des réunions organisées à distance, il n'en reste pas moins que la visioconférence semble davantage adaptée aux tours de table systématiques, aux modes d'intervention descendants plutôt qu'aux interactions entre participants et à la construction collective. Les formateur·rices ont également souligné que les relations s'effectuaient plus facilement entre formateur·rice et apprenants qu'entre apprenants. Par ailleurs, même s'il existe de nombreux logiciels proposant des exercices destinés aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture, la question de leur pertinence se pose dans un contexte d'alphabétisation populaire. Une piste de travail se situe probablement dans une clarification des objectifs à atteindre à travers le travail à distance, l'identification des besoins en matière d'outils et la recherche de nouveaux outils qui permettraient d'atteindre ces objectifs.

Sabine DENGHIEN, coordinatrice pédagogique

Lire et Écrire Wallonie picarde

Avec l'apport des membres de l'équipe, et en particulier les écrits de

Ludmilla ANTONIELLO, Fabien MASSÉ, Laurence HANNUISE,

Virginie DESMET, Déborah DI PASQUALE et Dominique ROSSI

Sélection bibliographique

Pas de plaisir à l'horizon... La perspective de conseiller des livres censés apprendre ce qui, à priori, doit être spontané – prendre du plaisir et en donner, que ce soit dans l'apprentissage ou ailleurs – ne me dit rien qui vaille. Je commence donc sous contrainte et j'opte pour une entrée vivante, par le biais de témoignages et d'analyses de contenu qui m'introduisent aux mystères du plaisir et de la souffrance ordinaire. Je découvre ainsi l'ouvrage collectif *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, qui met en évidence les dynamiques qui sous-tendent les rapports entre plaisir, souffrance et apprentissage. J'y lis notamment (p. 13) : « *Le plaisir et la souffrance occupent une place importante dans la culture occidentale (...). Or, les sciences humaines s'intéressent peu à ces deux pôles, pourtant à la base des mécanismes de la motivation.* »

Tiens, tiens... la motivation ! Cela pique ma curiosité. Je vais jeter un œil à l'ouvrage *Motivation et réussite scolaire* car les auteurs y analysent les principaux mécanismes biologiques et psychologiques de la motivation, les comportements qui augmentent ou diminuent la motivation intrinsèque¹, et dressent un inventaire des diverses formes de motivation.

La motivation ne serait-elle donc pas spontanée, naturelle ? Il est temps pour moi de sortir des lieux communs et c'est grâce à Philippe Meirieu et son ouvrage *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés* que mon horizon s'ouvre. La notion de motivation y est étudiée à travers le désir d'apprendre... Est-il naturel ou est-ce le désir de savoir qui l'est ? Faut-il faire émerger le désir ou le laisser venir naturellement ? En questionnant *l'autoresponsabilité et le droit au bonheur* d'A. S. Neill², en revisitant les *stimulants d'intrigue* de Charles Fourier³, Philippe Meirieu cherche à sortir de l'impasse... Soudain, au côté de John Dewey et d'Edgar Morin, il propose de réélaborer les désirs

1 Voir note 6 p. 125.

2 NEILL Alexander Sutherland, *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, 1970.

3 Constructions de chaînes analogiques par lesquelles les besoins et les intérêts s'articulent, prennent sens sur le chemin du désir.

en permanence, de prolonger ceux-ci dans le savoir, de sortir du principe de l'intérêt et de la séduction, et d'entretenir un dialogue continu entre le sujet et la culture, entre le moi et le monde. Une vraie dialectique...

Tous ces ouvrages parlent également du jeu comme outil d'apprentissage. Or, là où on est censé s'amuser, je me suis souvent blessée. Qu'est-ce que j'apprends quand je ne comprends pas les règles (hormis la honte)? Quel plaisir puis-je ressentir? Comment savoir si le jeu est vraiment « un espace hors menaces »⁴? Dans l'article *Jouer sérieusement – pour apprendre?*, Éric Sanchez explique les liens entre plaisir, motivation, besoins fondamentaux et sentiment de compétence. Il décrit les conditions nécessaires pour que le jeu serve l'apprentissage mais affirme aussi qu'« on n'apprend du jeu qu'en quittant le jeu... ». Ça me donne envie de relire *Jeux, prérequis à la lecture et neurosciences*. Marie Fontaine, Patrick Michel et Hélène Renglet y présentent huit jeux qui permettent de travailler le repérage et l'orientation dans l'espace, la symétrie, la décomposition du tout en parties, la déduction logique, l'anticipation et la stratégie, indispensables à l'apprentissage de la lecture. Dans une optique proche de celle d'Éric Sanchez, les auteurs précisent que « le transfert n'est pas automatique entre le jeu et d'autres activités, c'est donc à la personne qui les encadre de mettre en lumière les parallèles ».

Et pour les personnes qui ont encore peur d'apprendre, Bruno Hourst⁵ explore la faculté d'apprendre avec le sourire dans l'ouvrage *Au bon plaisir d'apprendre*, afin de trouver en nous-mêmes à quel endroit notre relation avec l'acte d'apprendre a été endommagée et comment réapprendre à ressentir le plaisir de développer et maîtriser des compétences nouvelles.

Par Aline JACQUES

⁴ Voir : www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/jeu.htm

⁵ S'inspirant des idées du Dr. Georgi Lozanov, cet auteur développe l'approche pédagogique *Mieux-apprendre*. Dans ce cadre, il propose un ensemble non limitatif d'outils et de techniques permettant de comprendre, d'assimiler et de mémoriser de manière plus rapide, plaisante et efficace, tout en développant sa confiance en soi. Voir : www.mieux-apprendre.com



POURTOIS Jean-Pierre, MOSCONI Nicole (sous la dir. de),
Plaisir, souffrance, indifférence en éducation, PUF, 2002,
250 p.

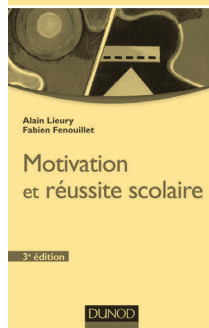
Le plaisir et la souffrance occupent une place importante dans la culture occidentale mais les sciences humaines s'intéressent habituellement peu à ces phénomènes émotionnels. Les rapports méconnus et sous-estimés au plaisir et à la souffrance contribuent pourtant à la mise en place de stratégies de succès et d'échec, engendrant eux-mêmes plaisir ou souffrance.

Quelle est l'importance de la motivation du formateur et de la formatrice sur les motivations d'apprentissage? Comment greffer des connaissances sur celles déjà présentes? Quelles différences d'impact sur l'apprentissage lorsque l'apprenant-e est sujet ou objet? Quel est le lien entre l'estime de soi et l'apprentissage? Si le plaisir est lié à la maîtrise et la souffrance à l'impuissance, où se trouve alors la «bonne distance», difficile équilibre entre un encouragement suffisamment proche que pour être efficace et suffisamment éloigné que pour laisser le sujet trouver son propre chemin?

La démarche adoptée par les auteurs et autrices de cet ouvrage collectif part du réel : des entretiens avec des élèves, des enseignant-es, des adultes à propos des plaisirs et souffrances ressenti-es en éducation et en formation. L'analyse de leurs témoignages porte davantage sur ce qui est tu, ce qui se passe en creux, que sur ce qui est dit. Les émotions sont analysées à travers un cadre conceptuel mettant en évidence plusieurs dimensions : les savoirs transmis par l'école (connaissances, compétences, etc.) ; l'organisation du processus d'éducation (méthodes, pratiques, cadence, etc.) ; l'orientation du processus éducatif (projets...).

La pluralité des analyses et des interprétations permet de percevoir le jaillissement des sens multiples de la réalité. Les lecteur-rices pourront ainsi se constituer une boîte à outils variés et à réponses multiples les renvoyant à leurs propres questionnements.

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, **Motivation et réussite scolaire**, Dunod, 1996, 142 p.



« Comment motiver les élèves ? Comment évaluer leur travail ? Pourquoi devient-on « nul » ? Fondé sur de nombreux travaux expérimentaux et répondant à des questions concrètes, ce livre est rédigé dans un langage simple, souvent humoristique, de façon à rendre compte le plus clairement possible des travaux scientifiques concernant la question de la motivation. Les auteurs y décrivent les principaux mécanismes biologiques et psychologiques en œuvre et font l'inventaire des diverses formes de motivation, de la motivation intrinsèque⁶ à l'« amotivation », autrement dit la résignation, le découragement, l'absence de perception d'une relation entre l'action et le résultat. Entre ces deux extrêmes, ils décrivent l'éventail des motivations extrinsèques plus ou moins contrôlées par les renforcements externes : distribution de prix, bonnes notes, argent ou, à l'inverse, mauvaises notes, punitions, etc. Pour eux, plus la motivation est intrinsèque, plus le comportement est autodéterminé, les compétences perçues et l'estime de soi renforcée.

Tenant compte de l'impact d'autres facteurs comme l'effort et sa valorisation, le statut d'acteur ou de spectateur, la compétition, l'activation de systèmes d'agression, l'égo et la performance... les auteurs apportent à leur propos toutes les nuances qui s'y prêtent...

⁶ « Pour qu'un individu apprenne à se créer des systèmes de motivation intrinsèques – qui dépendent de lui-même, résultante de l'autodétermination et de la compétence perçue – pour qu'il apprenne à définir ses propres objectifs, à construire des stratégies pour les atteindre, à être satisfait lorsqu'il atteint ses objectifs et à ne pas renoncer en cas d'échec, il faut d'abord qu'il fasse impérativement de multiples expériences de succès, soutenues par des motivations extrinsèques – récompense/sanction – et des renforcements externes. » (RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF, 2009, 7^e édition, p. 306).



MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013, 180 p.

Les débats éducatifs s'organisent souvent autour de « lieux communs ». Ceux-ci sont cependant rarement explicités et l'on se garde bien de chercher comment ils sont apparus, dans quels sens ils ont été mobilisés et quelles différences, voire divergences d'interprétation ils recouvrent.

Le chapitre 2 de cet ouvrage est entièrement consacré à la motivation et au désir. Est-ce que nous ne confondons pas, par exemple, « désir d'apprendre » et « désir de savoir » sans avoir à passer par l'apprentissage ? Le désir de savoir est un désir d'efficacité à court terme. L'enjeu pédagogique n'est-il pas d'accéder au désir d'apprendre, de prendre le temps d'explorer l'inconnu sans perspective immédiate de « rémunération », afin d'accéder au plaisir, à la jouissance de la pensée ? Comment accéder au plaisir de comprendre (comprendre qu'apprendre, c'est communiquer, transformer les contraintes, se situer, donner sens...) ? Le désir doit-il être « détourné » ? *« Devons-nous faire ricocher les désirs de nos élèves jusqu'à des objets de savoir qu'ils récusent jusque-là ? »* Comment ne pas tomber dans la démagogie ?

Reprenant les mots de Paulo Freire, Philippe Meirieu relève que « penser juste » est une affaire éthique et esthétique. Selon lui, les enseignant-es doivent impérativement être des enseignant-es-chercheur-euses, engagé-es personnellement dans l'aventure des savoirs, mu-es par une curiosité contagieuse, témoignant au quotidien du plaisir d'apprendre et de la joie de penser.

Comment susciter le désir d'apprendre ? À travers une approche anthropologique donnant toute sa place à la culture : en mobilisant par des enjeux intellectuels forts, en construisant des situations-problèmes suscitant la mobilisation des élèves... Philippe Meirieu éclaire le formateur et la formatrice pour leur permettre d'accéder aux véritables enjeux qui se cachent derrière les « lieux communs » pédagogiques.

SANCHEZ Éric, *Jouer sérieusement – pour apprendre ?*, in DEVRIENDT Julien (sous la dir. de), *Jouer en bibliothèque*, Presses de l'Enssib, 2015, pp. 69-78



Éric Sanchez est à la base de travaux portant sur les usages du numérique pour l'éducation et la formation, et plus particulièrement les jeux épistémiques numériques (jeux considérés comme « outils pédagogiques favorisant l'apprentissage »)⁷.

Comment apprend-on en jouant avec de tels jeux ? Quels sont les éléments à prendre en compte pour leur usage ?

En premier lieu, l'auteur déploie les différentes significations du terme « jeu » pour montrer que son caractère polysémique est source de confusion quand on lui adjoint l'adjectif « sérieux ». Une seconde partie est consacrée au pouvoir motivationnel des jeux. Selon Éric Sanchez, la motivation résulte de la volonté de satisfaire des besoins fondamentaux et universels qui comprennent le sentiment de compétence, les relations sociales et l'autonomie. Le sentiment de compétence est lui-même lié à la clarté des objectifs à atteindre et dépend de la capacité du joueur ou de la joueuse à se représenter l'issue du jeu en termes de réalisation (conditions pour atteindre le but du jeu), mais également du niveau de difficulté du défi à relever. La motivation est également en lien avec les relations sociales qui s'établissent lors du jeu en termes de compétition et/ou de la coopération qui s'établit avec d'autres participant·es. Enfin, la motivation de chaque personne et son niveau d'engagement dépendent de l'autonomie qui lui est offerte, soit la liberté qui lui est laissée de faire des choix et de prendre des décisions quant à la stratégie à adopter (à partir par exemple de la possibilité de prise en compte des conséquences de ses actions dans la suite du jeu). La troisième partie de l'article nous conduit à la question de l'apprentissage expérientiel par le jeu et à celle de son intégration dans les dispositifs de formation.

Article en ligne : <https://books.openedition.org/pressesenssib/4608?lang=fr>

⁷ Pour en savoir plus sur les caractéristiques des jeux épistémiques numériques, voir par exemple : <http://jenlab.fr>

FONTAINE Marie, MICHEL Patrick, RENGLLET Hélène, Jeux, prérequis à la lecture et neurosciences, Collectif Alpha, 2019, 40 p.

Les jeux apportent de multiples bienfaits au niveau du vocabulaire, mais aussi du développement de stratégies de résolution de problèmes (en renforçant la capacité d'analyse et de réflexion des joueurs et des joueuses), du rapport à l'erreur (vue comme une opportunité pour progresser et non comme la fatalité d'un échec), ainsi que de la relation aux autres (notamment en privilégiant l'entraide à la compétition). Ce qui est moins connu, c'est que certains jeux permettent aussi la mise en place de prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture (notamment concernant la perception visuo-spatiale), découverts en croisant des observations de terrain en alphabétisation avec les apports récents des neurosciences. Le jeu permet également de dépasser certains blocages langagiers (peur de s'exprimer par crainte de l'erreur par exemple) car, en jouant, on ose plus, on se dépasse, on s'affirme. Le jeu offre enfin de nombreux avantages dans le domaine de la gestion de groupe en favorisant la cohésion et la solidarité. Les animations ludiques soudent le groupe, créent une belle ambiance, les apprenant-es s'entraident en dépassant les barrières culturelles ou de genre. Le rire, habituellement peu présent en formation, est souvent déclenché de façon spontanée par les interactions qui se développent entre les participant-es.

Suite à cette réflexion sur la place et l'intérêt du jeu en alpha, les auteur-es présentent huit jeux qui peuvent être utilisés avec des adultes peu ou non scolarisés pour favoriser l'acquisition de prérequis, lever certains blocages et ainsi favoriser l'apprentissage.

En ligne : www.alphajeux.be/IMG/pdf/jeux__prerequis_a_la_lecture_et_neurosciences.pdf

HOUST Bruno, *Au bon plaisir d'apprendre. (Re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire*, InterÉditions, 2005, 290 p.

Cet ouvrage fournit des outils simples pour apprendre, tout en stimulant la réflexion de l'apprenant sur sa démarche. Il apporte également des connaissances sur le fonctionnement du cerveau, de la mémoire, sur les intelligences multiples, la créativité et le rôle de l'inconscient dans l'apprentissage.

Pourquoi nous sentons-nous angoissés, anxieux ou incapables d'apprendre ? Parce que, enfant ou adulte, notre relation à l'acte d'apprendre a, un jour ou l'autre, été altérée ! L'objectif de l'auteur est dès lors de nous aider à restaurer cette capacité. L'approche proposée s'appuie autant sur un bon sens parfois oublié que sur les débouchés pédagogiques de travaux de pédagogues et de chercheurs en sciences cognitives – apprentissage par le jeu, apprentissage par la relaxation, apprentissage par la visualisation, respect des rythmes personnels, etc. Il nous fait découvrir qu'apprendre n'est pas forcément une question de mémoire, de prédisposition ou d'intelligence. Il s'agit surtout de mieux utiliser nos facultés naturelles à travers un processus et dans un environnement adaptés qui permettent de donner du sens à ce que nous apprenons. S'adressant à un large public, Bruno Hourst invite les lecteur·rices à apprendre et à faire apprendre en utilisant huit intelligences différentes.



Aline JACQUES

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
Collectif Alpha

Coordonnées du centre de documentation :
Rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles
Tél : 02 540 23 48 – Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél: 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél: 02 412 56 10 - fax: 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél: 081 24 25 00 - fax: 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES**LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél: 067 84 09 46 - fax: 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél: 064 31 18 80 - fax: 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél: 071 30 36 19 - fax: 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél: 04 226 91 86 - fax: 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él: 061 41 44 92 - fax: 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél: 081 74 10 04 - fax: 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél: 087 35 05 85 - fax: 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél: 069 22 30 09 - fax: 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen

Dans ce *Journal de l'alpha*, il ne sera pas question du plaisir récréatif, celui que l'on prend sur la pause de midi, lors d'événements festifs... mais du plaisir intrinsèquement

lié à l'activité de formation qui inclut nécessairement une dimension socio-affective. Il ne sera pas non plus question du plaisir qui vient de la satisfaction de réaliser des tâches simples et faciles mais d'une implication dans des tâches complexes qui nécessitent de se confronter à des difficultés, à de nouveaux défis... La pratique du jeu en formation n'y fait pas exception !

Le plaisir émerge sans qu'on l'ait convoqué, dans l'acquisition des savoirs comme dans la création d'une œuvre culturelle... Il apparaît aussi quand on prend des risques, qu'on se lance dans la recherche et l'innovation, qu'on sort des sentiers battus... Et ce plaisir est tantôt celui du formateur ou de la formatrice, tantôt celui des participant-es, plus souvent encore un plaisir partagé...

ILLUSTRATION

Projet « Fêtes ! Partage des cultures »
Le Pavillon / Article 27 # Bruxelles

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE

