

Langue et culture : place au(x) jeu(x) !



initiales

A white feather graphic with multiple barbs, positioned below the word 'initiales'.

en Région Grand Est

*Illettrisme et analphabétisme, quelle pédagogie ?
Le jeu au cœur des apprentissages
Apprendre le français sur son smartphone
Les voisins du 12 bis*

Coordination *Edris Abdel Sayed*

Langue et culture : place au(x) jeu(x) !



i n i t i a l e s



en Région Grand Est

*Illettrisme et analphabétisme, quelle pédagogie ?
Le jeu au cœur des apprentissages
Apprendre le français sur son smartphone
Les voisins du 12 bis*

Coordination *Edris Abdel Sayed*

Présidente d'honneur

Colette Noël

Président

Omar Guebli

Directrice

Anne Christophe

Coordinateur de l'ouvrage

Edris Abdel Sayed

Ont collaboré

Liliane Bachschmidt

Céline Chevrier

Pierre Christophe

Michel Legros

Conception graphique

Laurène Bruant

Maude de Goër

Impression

Imprimerie Gueblez

Initiales

Passage de la Cloche d'Or

16 D rue Georges Clemenceau

52000 Chaumont (France)

Tél: 03 25 01 01 16

Courriel: initiales2@wanadoo.fr

Site: www.association-initiales.fr



Avec le soutien des institutions suivantes,
auxquelles vont tous nos remerciements

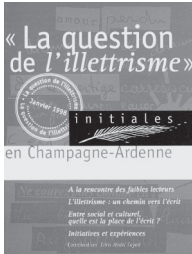
DRAC Grand Est

Préfecture de Région – DREETS Grand Est

Région Grand Est

Conseil départemental de la Marne

CANOPE Grand Est – Atelier CANOPE de la Marne

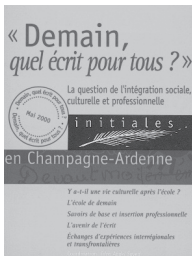


La question de l'illettrisme
Initiales, 1998

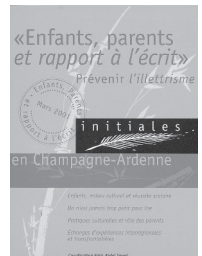


Écrire et pouvoir dire

Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté
Initiales, 1999

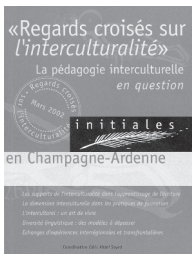


*Demain, quel écrit pour tous ?
La question de l'intégration sociale,
culturelle et professionnelle
Initiales, 2000*



Enfants, parents et rapport à l'écrit

Prévenir l'illettrisme
Initiales, 2001



Regards croisés sur l'interculturalité
La pédagogie interculturelle
Initiales, 2002



Accès aux savoirs et vie dans la cité

Lien social et intégration locale
Initiales, 2003



*L'apprenant et la construction
de son parcours*
Initiales, 2004



Jeunes et rapport à l'écrit
Initiales, 2004



La langue, véhicule des cultures
Initiales, 2005



Art, culture et illettrisme
Initiales, 2006



Ateliers d'écriture et illettrisme
Initiales, 2007



Diversités culturelles et apprentissages
Initiales, 2008





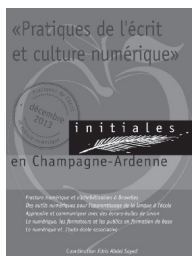
*Illettrisme : compétences-clés et
itinéraires de réussite*
Initiales, 2009

Illettrisme : de la ville à la campagne
Initiales, 2010



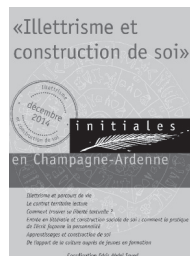
Illettrisme : le défi de la créativité
Initiales, 2011

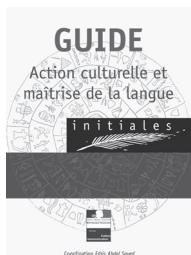
*Le français langue d'intégration :
quels accompagnements ?*
Initiales, 2012



Pratiques de l'écrit et culture numérique
Initiales, 2013

Illettrisme et construction de soi
Initiales, 2014





Guide :
Action culturelle et maîtrise de la langue
Initiales, 2016

Culture et maîtrise du français
Initiales, 2017



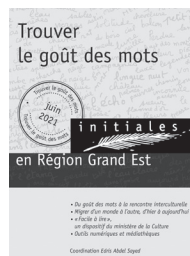
Apprentissage du français
et dialogue interculturel
Initiales, 2018

Langue, citoyenneté, laïcité,
quelle pédagogie mettre en œuvre ?
Initiales, 2019



Rapport à l'écrit et accès à la culture
Initiales, 2020

Trouver le goût des mots
Initiales, 2021







Sommaire

Préface

Michel Legros — page 13

Pédagogie : illettrisme et analphabétisme

Hugues Lenoir — page 17

L'écrit dans tous les sens

Delfine Guy — page 53

Un projet pour inscrire le jeu au cœur
des apprentissages : Alpha-Jeux

Bénédicte Verschaeren — page 61

Le jeu en alpha pour apprendre tout en plaisir

Hélène Renglet et Nathalie De Wolf — page 69

L'alphabétisation innove ! Apprendre le français
sur son smartphone : chiche !

Anna Cattan — page 75

Les voisins du 12bis, une fiction bilingue de RFI

Julien Cousseau — page 89

Le jeu dans l'histoire du FLE

Véronique Laurens — page 91

Langue et culture : place aux jeux !

Synthèse et conclusion

Hugues Lenoir — page 95

Photographies du colloque — page 105

À lire, à découvrir... — page 113

L'association Initiales publie... — page 117



Préface

Michel Legros

Vice-président de l'association Initiales

L'objet de cette rencontre régionale et trans-frontalière s'inscrit en pleine cohérence avec le travail que l'association Initiales mène depuis vingt-cinq ans avec ses partenaires dans les domaines touchant à l'intégration, à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme, à la promotion de la diversité et, par conséquent, à l'accès à la culture pour tous.

« Langue et culture : place au(x) jeu(x) ». Aven-turons-nous sur un lien entre langue et jeu : le jeu, comme la langue, n'ouvre-t-il pas à l'altérité, à la rencontre et à la connaissance de l'autre, y compris et peut-être avant tout, avec un autre qui est le plus éloigné de soi ? Cette rencontre s'opère dans un contexte formalisé, convenu, codé, ce qui constitue un gage de confrontation constructive qui éloigne certaines formes de violence. Le jeu, comme la langue, en stimulant l'activité de décentration, d'exploration, en mobilisant l'attention, l'imaginaire, la mémoire et bien d'autres fonctions se révèle être un vecteur fondamental du développement mental et cognitif. Il est ainsi constitutif de l'élaboration de la pensée, du développement social et émotionnel. Il nous a donc semblé important de mener une réflexion sur l'apport du jeu dans la construction identitaire, psychique, intellectuelle, sociale... et

dans l'incontournable besoin d'appropriation de ce qui est nécessaire à la lecture du monde dans lequel nous évoluons et dans lequel nous sommes amenés à agir.

Par ailleurs, en lançant cette journée de rencontre sur le thème du jeu, ici à Reims, je voulais vous inviter à une évocation de ce qu'a été le Grand Jeu, ce groupe littéraire fondé dans l'esprit dadaïste par de jeunes lycéens rémois, les « Phrères simplistes », groupe qui s'est rapproché du surréalisme tout en s'en distinguant. René Daumal, Roger Gilbert-Lecomte et les autres acteurs ont proposé un jeu qui « ne se joue qu'une seule fois », mais qu'ils veulent recommencer à chaque instant de leur vie. Ce mouvement éphémère mais fulgurant a, par une activité artistique originale et par des recherches expérimentales parfois dangereuses, poussé un magistral cri de révolte dans lequel ont fusionné les trois sources de leur doctrine – philosophique, initiatique, poétique.

Je sors de la spirale du Grand Jeu pour revenir au déroulement de cette journée. De nombreuses questions se posent à nous intervenants dans le cadre de l'action culturelle et la langue française :

Comment la pratique du jeu, au sein des espaces d'apprentissage et/ou de réapprentissage de la langue française peut-elle être utilisée ? Quelle place et quel rôle peut-on donner à cette pratique ? Quelles sont les conditions

à mettre en œuvre pour qu'elle soit efficace?
Quels sont les différents champs concernés:
oralité, pratique de l'écrit, accès à l'emploi, à
la culture, égalité homme-femme?

Dans les pages qui suivent des chercheurs et
des praticiens venant de France et de Belgique
nous proposent quelques éléments de réponse.

Pédagogie : illettrisme, analphabétisme

Hugues Lenoir

Enseignant chercheur émérite, Université Paris-Nanterre

Lisec EA 2310

« L'une des formes essentielles de la domination dans l'histoire a opposé ceux qui détenaient le pouvoir de décrire et d'interpréter le monde au moyen de l'écriture et ceux qui ne disposaient que d'un langage oral ». ¹

Pédagogie ? Je devrais plutôt employer le terme andragogie mais, compte tenu de son étymologie qui réserve l'éducation au seul homme, il m'apparaît totalement exclu de l'employer. Guy Avanzini avait, en son temps, parfaitement signalé le paradoxe. Il écrivait : « nous ne disposons pas, actuellement, du concept qui désignerait adéquatement la réflexion sur l'éducation de l'adulte et les méthodes appropriées » et il considérerait que la notion « d'andragogie était tout à fait erronée » ² car ne visant que la moitié du genre humain.

Je conserverai ici par facilité de langage le terme pédagogie même s'il est impropre puisqu'il ne convient que pour évoquer l'éducation des

¹ Noiriel G., 2020, *Une histoire populaire de la France*, Marseille, Agone, 2^e édition, p.17.

² Avanzini G., 1992, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, p.164.

enfants. Je lui préfère celui d'éducation des adultes. Plus juste mais aussi moins « parlant » pour beaucoup quant aux méthodes, techniques, outils, conditions de l'apprentissage et à l'accès aux savoirs/compétences dites de base d'adultes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.

Le texte qui suit est le résultat de la reprise de notes accumulées au cours des années et issues de nombreux ouvrages et de divers auteurs. Certaines citations pourront paraître anciennes mais elles montrent que la question de l'illettrisme, voire de l'illectronisme, est ancienne. De fait rien n'a vraiment évolué et, pour beaucoup d'adultes, les questions et problèmes posés il y a quelques années sont toujours et encore d'actualité, les formulations ont parfois changé mais le problème de l'illettrisme d'une frange importante de la population perdure.

Afin de mieux cerner la population en question, celle touchée par l'illettrisme, je renvoie à la définition partagée de l'ANLCI³ (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) formulée par un collectif en 2003. Néanmoins, pour éclairer le lecteur et définir l'objectif de la lutte contre l'illettrisme, voire de l'analphabétisme, je reprendrai la définition de la littératie car elle montre vers quoi doit tendre la maîtrise des savoirs fondamentaux. Le terme « littératie » désigne une aptitude précise, à

³ Voir annexe.

savoir comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la communauté en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses activités. En définissant un vaste ensemble de compétences reposant sur le traitement de l'information, cette approche conceptuelle souligne la multiplicité des compétences qu'englobe la littératie dans les pays très industrialisés»⁴. De plus, afin de combattre tout esprit de stigmatisation qui, quelquefois, touche les non lecteurs-scripteurs, il convient de souligner que « les faibles compétences de lecture et d'écriture ne s'observent pas seulement dans les groupes marginaux, mais dans une grande partie de la population adultes⁵ des pays participants [aux enquêtes OCDE]. Les données révèlent que les programmes d'éducation permanente et de formation des adultes sont moins susceptibles d'atteindre ceux dont les compétences laissent à désirer, alors qu'ils en auraient le plus besoin ».

Enfin, sans revenir sur les fonctions sociales de l'écrit⁶, je soulignerai que, pour la plupart d'entre nous, même après de longues études, comme le rappelle Edris Abdel Sayed à la suite de Véronique Leclercq, tout acte d'écriture « est une

⁴ OCDE, 1997, *Littératie et société du savoir*, OCDE, Paris, 1997, p.14.

⁵ *Ibid.*, p.19 souligné par moi.

⁶ Se reporter à Lenoir H., 2020, *Repères et Réflexions sur l'écrit, Analphabétisme, illettrisme, illettrisme*, Revue Initiales.

prise de risques vécue plus ou moins difficilement selon les cas»⁷. Et j'ajouterai avec Michel Dabène que «les pratiques scripturales quotidiennes ne relèvent pas, en fait, d'un ordinaire langagier. Le recours à l'écrit, si modeste soit-il, est un geste de culture, au sens anthropologique du terme, s'insérant dans un ensemble d'attitudes, de comportements, de représentations définissant un «habitus socioculturel»⁸ partagé ou pas selon les lieux, les milieux, les époques, les cultures.

La récurrence, une vieille affaire

Voilà fort longtemps que furent constatés des phénomènes d'érosion des savoirs et jusque-là peu de choses ont été faites du point de vue des organisations sociales. L'école ne donne pas toujours les moyens aux enfants de maîtriser leur «apprendre à apprendre» qui leur permettraient d'entretenir et d'améliorer leur niveau de connaissances. Pas plus qu'elle ne développe chez beaucoup le goût du savoir. Quant aux adultes de niveau faible et peu qualifiés, dans la plupart des cas, les situations de travail ne mobilisent peu ou pas l'écrit ce qui facilite le non-usage et les déperditions.

Une étude de l'OCDE rapporte qu'une «campagne nationale d'alphabétisation sur une très grande échelle avait débuté au milieu des années

⁷ Abdel Sayed E., 2008, *Pratiques culturelles des personnes en situation d'illettrisme* TransFormations n°1.

⁸ Dabène M, *Le monde de l'écrit: pratiques et représentations* in Poueyto J.-L., (éd.), 2001, *Illettrisme et cultures*, Paris, L'Harmattan, p.52.

40. Elle visait à enseigner aux adultes à lire et à écrire avec le concours de volontaires et de matériaux simples. Mais cette tentative a échoué, car les adultes n'avaient pas l'usage des simples connaissances de lecture et d'écriture acquises en quelques mois et sont donc retombés dans l'analphabétisme»⁹. Constats quasi permanents faits par les formateurs suite à la mise en place de dispositifs d'apprentissage non pérennes et par trop souvent conjoncturels. Érosion des savoirs/compétences de base encore constatée par la même organisation lors d'une autre enquête dont les résultats «semblent indiquer que les gens peuvent perdre une certaine partie de leurs savoirs fondamentaux si ceux-ci ne sont pas maintenus par une pratique régulière et exigeante à la maison et au travail»¹⁰. Même situation en France dans les années 1960 lors des débats sur la promotion sociale. Dans un texte anonyme intitulé *La promotion sociale malade du développement culturel*, l'auteur écrivait «par la force des choses il existe une dégradation culturelle énorme - véritable déperdition d'énergie, à tous les niveaux culturels. Le phénomène - tout comme celui de pauvreté culturelle - est encore mal analysé. Cette dégradation est due à la pression de la vie quotidienne, la prégnance du milieu, aux déformations du métier. Aux niveaux les plus bas, les connaissances, les

⁹ OCDE, 1999, *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, OCDE, p.84.

¹⁰ OCDE, 1997, op. cit., p.74.

réflexes mêmes s'effritent très rapidement: tel qui lisait à douze ans ne lit plus à vingt ans. On assiste - surtout au niveau moyen - à un écart sensible entre le niveau culturel et l'emploi exercé, provoquant une dégradation rapide»¹¹. Plus récemment Yves Clot rapportait que ce phénomène de déperdition touchait l'ensemble de la population, y compris les enseignants dont il livre un témoignage en ces termes: «au bout de quinze ans d'enseignement, on est redescendu au niveau des élèves, et puis c'est tout. Au bout de quinze ans on désapprend. Finalement, quand on reprend les études, on s'aperçoit, je crois, que ça revient plus vite»¹². Témoignage optimiste malgré tout car il laisse penser que les savoirs ne sont que partiellement oubliés et/ou enterrés et qu'il est possible de les revivifier.

Donner du sens au savoir et soutenir la motivation

Autre évidence aujourd'hui, la question du sens des apprentissages et de la motivation pour les soutenir que les travaux de Bernard Charlot et Philippe Carré ont, entre autres, largement soulignés. Là encore, il n'y a rien de nouveau, lors d'un colloque de l'AFPA à Lille en 2004 Claude Lemoine déclarait: «la formation est possible et porteuse de progrès si elle a un sens pour l'ap-

¹¹ Article in Palazzeschi Y., 1998, *Introduction à une sociologie de la formation, les pratiques constitutives et les modèles*, tome 2, Paris, L'Harmattan, p.67.

¹² Clot Y., 1995, *Le travail sans l'homme*, Paris, Ed. La Découverte, p.58.

prenant. Il ne suffit pas de participer ou même de réaliser, il faut que cette activité soit signifiante pour l'intéressé, qu'il participe, la projette, l'inscrive dans sa perspective personnelle»¹³. C'est ce que rappellent Etienne Bourgeois après Pierre Dominicé. Pour eux, « les apprentissages les plus marquants dans une vie sont ceux dont l'objet représente un enjeu vital pour le sujet au moment où ils se produisent dans la trajectoire de celui-ci. Est-ce à dire que l'apprentissage n'est possible que s'il touche à des comportements et des connaissances fortement «investis» par le sujet (...) ? »¹⁴ À mon sens, très probablement la qualité et la quantité des apprentissages informels faits au hasard des centres d'intérêts en sont un élément de confirmation.

Question du sens qu'il ne faut pas déconnecter de la motivation et de la reconnaissance. Sans ces leviers l'activité pédagogique a beaucoup moins de chance de porter ses fruits et à terme d'éviter la récurrence de l'illettrisme. Pour l'OCDE, organisation libérale s'il en est : « il ressort clairement de cette étude que l'éducation prend réellement effet et que les apprenants sont plus motivés quand ils perçoivent le rapport évident entre ce qu'ils apprennent et leurs besoins pratiques, et quand ils entrevoient la possibilité de transformer

¹³ Lemoine Claude, *Former des adultes en difficultés*, Entreprises formation, n°143, mai-juin 2004.

¹⁴ Bourgeois E., 1996, (éd.), *L'adulte en formation*, Bruxelles, De Boeck, p.152.

leurs vies, individuellement ou collectivement. Cela veut dire que l'enseignement dispensé doit être davantage qu'une série compartimentée de connaissances théoriques et pratiques. La difficulté consiste pour les décideurs à s'assurer que le « programme d'études » offert répond bien aux besoins et aux désirs des adultes exclus¹⁵. En effet, pour stimuler la formation tout au long de la vie, il faut « que les résultats atteints par toutes les catégories d'apprenants soient reconnus et récompensés par une amélioration de leurs perspectives d'emploi et de leurs conditions de vie »¹⁶. La reconnaissance pour soi et de soi ainsi que la reconnaissance sociale des effets de la formation apparaissent comme des déclics essentiels à la réussite des dispositifs d'apprentissage. Une note du CEREQ affirme d'ailleurs que l'engagement et « l'appétence » des salariés pour la formation semblent au final trouver leurs ressorts dans une plus grande visibilité de la formation : une plus grande visibilité de ce qui est fait et de ce qui peut être fait en la matière, mais aussi des avantages que le salarié peut en attendre, y compris lorsque ceux-ci se limitent à garantir un *statu quo* (emploi, qualification...) que de nombreux travailleurs parmi les moins qualifiés peinent parfois à sauvegarder¹⁷. Ainsi,

¹⁵ OCDE, 1999, op. cit., p.43.

¹⁶ OCDE, 2000, *Comment financer l'apprentissage à vie ?* Paris, OCDE, p.63

¹⁷ *Bref*, n° 209, Céreq, juin 2004.

entretenir cette (auto)-motivation implique : « du temps ou plutôt ténacité et continuité [...]. Il faut tenir, plus que se maintenir, ce qui signifie que la formation demande d'être relayée, de trouver des prolongements [...]. On peut sans doute généraliser. La formation est nécessaire, mais, seule, ne suffit pas. Elle s'inscrit dans un contexte social qui réduit ou accroît les transformations et les résultats amorcés »¹⁸. Tenir compte des contingences pour faire apprendre est sans doute déterminant mais l'individu n'est pas que raisonnable, il est aussi fait d'affect et de sensibilité. Comme le souligne Pierre-Marie Mesnier : « tout objet à connaître entre en liaison affective avec un système de références préexistantes chez le sujet apprenant [d'une part]. D'autre part, il s'enracine à l'origine dans le désir de connaître dont dépend le désir d'apprendre »¹⁹. En d'autres termes, ne jamais oublier le sujet comme acteur-auteur de ses apprentissages car « acquérir, et surtout ré-acquérir, les savoirs de base (ou combler des lacunes anciennes dans cette acquisition) nécessite l'action du sujet dans une perspective de réalisation »²⁰.

¹⁸ Lemoine, 2004, op. cit.

¹⁹ Mesnier P.-M., *Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes*, in Bourgeois E., op. cit., p.61.

²⁰ Dartois C., in Collectif, 2000, *Former les publics peu qualifiés, Ministère de l'emploi et de la solidarité*, La Documentation française, Paris, p. 20. En gras dans le texte.

Tenir compte des environnements et des histoires personnelles

Ceux qui travaillent avec des adultes en situation d'illettrisme savent combien peut être déterminant l'environnement familial et social dans la relation aux apprentissages. La place du livre dans la maisonnée, le rapport au savoir, la place des cultures et langues d'origine, le niveau d'éducation des proches... Ainsi se poser la question du sens comme ci-dessus, c'est : « s'obliger à une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire, en se refusant à interpréter immédiatement cette réalité en termes de manques, de lacunes, de « handicaps » [...]. Comprendre un phénomène, c'est d'abord analyser sa logique propre, sa genèse spécifique. Cela implique que l'on étudie l'échec ou la difficulté scolaire (ou l'illettrisme HL), non pas comme absence de réussite, mais comme expérience, événement spécifique, ayant une forme de rationalité. L'échec scolaire est événement, ou série d'événements, dans une histoire personnelle qui doit être pensée dans son contenu propre »²¹. Mais tout n'est pas définitivement arrêté car, s'il est certain que « les processus scolaires [sont] socialement structurés (reproduction sociale HL) et ne [sont] pas simplement des interactions qui se produisent en classe, il n'en reste pas moins que tout n'est pas joué d'avance, que ces jeunes ont une his-

²¹ Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, pp. 32-33.

toire, au sens plein du terme, une histoire où se produisent des événements *déclencheurs* ou *accélérateurs* »²².

Ce qui vaut pour les enfants vaut probablement aussi pour les adultes. L'illettrisme est donc le résultat et la conséquence d'une histoire singulière dans un environnement peu propice à l'apprentissage pour un individu mais pas forcément pour un autre d'ailleurs. Ainsi, si tous les environnements ne sont pas facilitants, tout n'est pas définitivement joué et certaines situations pourront permettre d'inverser la donne. D'autant que nous savons aujourd'hui que tout adulte dans des situations favorables peut relancer ses processus d'apprentissages grâce à son potentiel d'éducabilité cognitive. Aux formateurs en coopération avec les apprenants de trouver, construire et faire vivre des situations sociales et formatives déclenchantes et accélérantes.

Quelle pédagogie, quels outils pour apprendre ?

La question de l'outillage pédagogique est au cœur de la problématique de l'illettrisme et de l'analphabétisme. Existe-t-il une pédagogie spécifique aux adultes dans ces situations ? La plupart des intervenants estiment que non, même si les publics relevant de l'analphabétisme et/ou de l'illettrisme ont leurs spécificités mais *de*

²² *Ibid.*, p.66. En italiques dans le texte.

facto comme tout apprenant fort de ses singularités, sa culture, son fonctionnement cognitif... Malcolm Knowles citant Lindeman, un pionnier de l'éducation et de l'apprentissage des adultes dans les années 1930, écrit que celui-ci concevait « l'éducation des adultes comme une technique nouvelle d'apprentissage qui est aussi essentielle pour un diplômé d'université que pour un ouvrier analphabète »²³. Donc, selon eux, quels que soient le public et son niveau, le même ensemble de techniques est à mobiliser.

Fort de ce principe, en matière d'éducation des adultes, quelques constantes peuvent être repérées. Tout d'abord, il convient de tenir compte de la zone proximale de développement du sujet. Pierre Pastré s'y réfère explicitement. Il écrit : « l'instructeur peut gérer la complexité de la situation, en particulier faire fonctionner ses stagiaires dans ce que Vigotski appelle « zone de proche développement », c'est-à-dire dans une complexité juste suffisante pour qu'ils soient en situation de résolutions de problème sans être noyés dans la situation. Le principal procédé consiste pour l'instructeur à diminuer les degrés de liberté de la situation, en prenant éventuellement une partie de la tâche à son compte. [...] Les instructeurs ne sont ni des enseignants ni des tuteurs, mais des spécialistes de l'étayage de compétence qui soit précis, de qualité et contrôlé. [...] Dans la formation des

²³ Knowles M., 1990, *L'Apprenant Adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Ed. d'Organisation, p.44

compétences le rôle d'autrui est très important. Mais cet autrui n'est pas seulement un expert. Ce n'est pas non plus seulement un formateur, chargé de transmettre les connaissances utiles. Son rôle principal consiste dans sa manière de gérer la complexité de la situation, pour qu'elle soit juste suffisante, pour que les agents apprennent vraiment»²⁴. D'où une grande compétence des formateurs et pour beaucoup un changement de posture. Si l'on s'accorde sur l'éducabilité cognitive des adultes, il faut aussi maintenir un cadre pédagogique favorisant les échanges et autres éléments de posture, s'inscrire dans des pratiques pédagogiques de type socioconstructiviste. Les interactions entre pairs facilitant par l'échange la construction des savoirs. C'est ce que Maryvonne Sorel rappelle : «la modification cognitive serait donc une réalité naturellement accessible à toute personne mais son avènement, sa réalisation seraient néanmoins assujettis à des conditions d'environnement, dont les situations éducatives sont une forme particulière. Il s'agirait donc d'une propriété conditionnelle qui s'exerce dans le cadre de relations interactives et circulaires [Sujet/Environnement] »²⁵. Opinion partagée par d'autres chercheurs qui affirment : « On le voit,

²⁴ Pastré P., 1998, *L'analyse des compétences en didactique professionnelle*, AECSE, p.8. En gras dans le texte.

²⁵ Sorel M., 1997, *Générer de la modification cognitive : un objectif pour le formateur-médiateur*, actes colloque *Apprendre à apprendre : un enjeu face à l'exclusion sociale*, CAFOC-IUFM de Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, p.66.

il ne faudrait pas limiter les apprentissages des opérateurs à une simple acquisition de connaissances nouvelles, la découverte et l'exploitation du système relationnel sont au moins aussi importantes»²⁶. Ce que résumant fort bien deux militantes ayant suivi le cycle de l'EFD (école des dirigeants) dans les communautés indiennes de la *Red Puna* sur l'altiplano andin qui ressemble aux pratiques de l'EZLN dans le Chiapas mexicain : « Eugenia et Maria Guadalupe, membres de la commission formation, rappellent qu'au sein de l'EFD on apprend tous ensemble, en s'appuyant sur les savoirs de chacun. Des savoirs qui sont parfois bien cachés parce qu'on se dit qu'on ne sait pas lire ou écrire, parce qu'on n'a pas terminé l'école... « Ici, affirment-elles, il ne s'agit pas de cela, il s'agit d'apprendre en se servant de la sagesse de chacun »²⁷.

Autres conditions d'apprentissage durable, la nécessité de « l'apprendre à apprendre » déjà prônée par Montaigne au XVI^e siècle puis par Sébastien Faure à la Ruche dans les années 1910. Ainsi, « Favereau [...] montre en quoi les aptitudes de compréhension, mémorisation et inférence sont au cœur de ces capacités d'apprentissage. C'est leur acquisition qui permet à l'individu de mettre en œuvre des stratégies face

²⁶ Hatchuel A., Weil B., 1997 *La dynamique des savoirs dans les transformations industrielles contemporaines*, Éducatives, n° 13, pp.59-60.

²⁷ Sabin G., *L'Éducation populaire comme expérience émancipatrice en Argentine* in Le Bon F., Lescure (de) E., dir., 2016, *L'Éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Vulnaire-sur-Seine, Ed. du Croquant, p.145.

à l'imprévu et au changement. L'acquisition du « savoir apprendre » devient l'objectif clé en matière d'éducation et de formation dans les économies fondées sur la connaissance »²⁸.

Autre invariant pédagogique semble-t-il, le recours à la pédagogie active et parfois à l'individualisation des parcours. Le témoignage d'une apprenante, Valérie, le souligne : « ici, c'est totalement différent de l'école car on est autonome en quelque sorte. Les formateurs sont là pour nous aider à progresser. Ils ne font pas un cours, c'est nous qui devons travailler, aller chercher l'information dans les classeurs, les manuels. On n'attend pas, on agit »²⁹. Elle ajoute plus loin : « travailler seule, et dans le silence, cela me permet de progresser à mon rythme, de mieux cerner mes propres lacunes [...]. On n'est pas (sic) dans une classe où certains « s'en sortent » et les autres sont laissés de côté [...]. Notre objectif est d'acquérir par nous-mêmes les connaissances. Travailler seuls nous oblige à nous organiser, à nous responsabiliser vis-à-vis de notre formation. Il faut être motivée car ce n'est pas facile. Ce n'est pas évident l'autonomie. Au début on a tendance à demander beaucoup de choses aux formateurs. Ce que j'aime ici c'est justement la relation que l'on établit avec les formateurs.

²⁸ Favereau cité par Foray D. (2000), *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, p.109.

²⁹ Even N., *Deux jours en APP : Le témoignage de Valérie, apprenante* in Quénelle B., 2003, *La lutte contre le déficit de productivité des Britanniques*, Entreprises et Carrières, n° 673, p.82.

Ils sont plutôt sympas. On n'a pas de relation prof-élève comme à l'école. Ils ne nous jugent pas. J'avais peur en venant ici du regard des autres mais cela se passe plutôt bien »³⁰. Enfin, il ne faut pas hésiter à sortir des sentiers battus et à utiliser tout autre moyen pour accéder ou faire accéder au savoir et à la maîtrise de la langue comme le suggère Edris Abdel-Sayed. Pour lui : « les visites à caractère culturel (musées, monuments), la fréquentation des lieux de spectacles (théâtre, cirques, concerts), les pratiques artistiques amateurs (musique, danse, théâtre) »³¹... sont autant de supports pédagogiques et de prétextes d'apprentissage possibles.

Tout comme le sont les situations non-formelles ou informelles déjà évoquées par Ettore Gepli dès 1989³². C'est aussi le constat que faisait l'OCDE. Pour cette organisation « bien que les périodes initiales soient importantes, les expériences et le milieu socio-économique d'une personne à l'âge adulte peuvent avoir une incidence spectaculaire sur ses savoirs fondamentaux. Les gens peuvent donc améliorer leurs compétences »³³ ou encore, elle affirme « que l'éducation, qu'elle soit formelle ou non, scolaire ou extra-scolaire, constitue une partie essentielle de l'arsenal de lutte contre l'exclu-

³⁰ *Ibid.*, pp. 82-83. Italiques dans le texte.

³¹ Abdel Sayed E., 2008, op. cit., p.155.

³² Se reporter à son article *Quelques propos politiques sur l'éducation expérimentielle* in Education permanente, n°100-101, 1989.

³³ OCDE, 1997, op. cit., p.93.

sion»³⁴. Ce qui conduit Claire Bélisle à écrire : « la non-reconnaissance des savoirs d'expérience des non-diplômés est certainement l'élément qui pèse le plus dans la représentation dépréciée de « l'élite » à l'égard des potentiels de la grande majorité des salariés et des chômeurs »³⁵ particulièrement les plus faiblement qualifiés.

Plus pragmatiquement

Je formulais, quant à moi dans un rapport de recherche réalisé pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle en 2006, quelques recommandations en matière de qualité pédagogique de la formation et de posture des formateurs :

- la mise en place de relations pédagogiques et d'un climat favorable aux apprentissages basé sur la confiance, l'empathie, l'écoute...
- la « déscolarisation » des pratiques ou en d'autres termes la mise en œuvre réelle d'un « faire » andragogique ;
- la gestion d'un groupe hétérogène aux motivations diversifiées ;
- la mise en œuvre d'une pédagogie du projet ;
- la définition de parcours personnalisés et la gestion des projets personnels et professionnels ;

³⁴ OCDE, 1999, op. cit., p.23.

³⁵ Bélisle C., 2002, *La formation ouverte et à distance à l'heure du numérique*, Actualité de la formation permanente, n°180, p.48.

- la mise en place d'une pédagogie différenciée et/ou individualisée ;
- l'animation et la régulation de groupes d'une grande hétérogénéité ;
- des possibilités de co-animation ;
- la recherche d'une certaine interdisciplinarité (savoirs de base, législation, histoire, organisation administrative...) ;
- l'usage raisonné de l'évaluation et d'outils de mesure des apprentissages ;
- une relative maîtrise des processus d'alternance (gestion des stages pratiques) ;
- l'initiation à l'usage systématique et approfondie de l'ordinateur et à la navigation sur internet³⁶.

Pierre Roche de son côté affirme que la réussite d'une formation en direction des premiers niveaux était liée à quatre conditions : « le respect de certaines formes de temporalité ; l'obtention d'informations claires sur des objectifs en termes d'emploi, de classification, de salaire ; la mise en place de procédures pédagogiques faisant rupture avec l'univers scolaire ; enfin, la reconnaissance de soi par les autres, et ce dans l'acte formatif mais aussi dans la réalité quotidienne du travail »³⁷. Enfin Sawsan Hanouz, dans son mémoire, rappelait aussi que, depuis fort longtemps, les choses avaient été dites et les constats opérés. Elle propose quelques re-

³⁶ Lenoir H., 2006, *Mesures d'impact des dispositifs de formation*, Université de Nanterre, p.96

³⁷ *Bref*, n° 194, Céreq, février 2003.

pères pour l'action sous forme d'une excellente synthèse des pratiques pédagogiques en direction des publics en situations d'illettrisme et/ou d'analphabétisme. Hanouz note en effet que « Les multiples courants pédagogiques ont chacun mis l'accent sur différentes «variables-levers» susceptibles d'améliorer les apprentissages, notamment des personnes en difficultés : l'intérêt (Claparède), l'action sur les objets (Freinet, Piaget, Dewey, Aumont-Mesnier), la qualité de la relation personnelle (Rogers et Neill), l'importance de l'interaction sociale (Cousinet), le désir de savoir (Oury), la confiance et la coopération (Lenoir), le groupe et le conflit socio-cognitif (Bourgeois et Nizet), l'individualisation et la pédagogie différenciée (Meirieu), la motivation et la quête identitaire (Carré, Kadouri). Inversement, il peut exister des «variables freins» tels la non disponibilité d'opérations mentales (Piaget), le poids de déterminismes sociaux (Bourdieu), la négation de l'adulte comme sujet apprenant et la rescolarisation (Lenoir), ou l'absence de modèles d'identification »³⁸.

Pour conclure ce propos sur la pédagogie et la pédagogie de l'écrit en particulier, il convient de se rappeler lorsqu'on œuvre sur ce terrain comme à la suite d'André Ouzoulias que « l'apprentissage de la lecture est difficile et exige du sujet un entraînement soutenu et régulier.

³⁸ Hanouz S., 2002, *Motivation et gestion de la relation pédagogique en alphabétisation*, Mémoire de DESS, Paris X, p.61. En gras dans le texte.

Si nous le perdons de vue, c'est d'abord parce que la lecture nous est très facile aujourd'hui et ensuite parce que nous avons oublié les centaines d'heures que nous avons passées à lire et à écrire, laborieusement, avant de devenir aussi habiles que nous le sommes au maniement de la langue écrite »³⁹.

Et le numérique alors ?

Nous aurions pu penser que, dans ce domaine, peu de choses avaient été dites à l'aube des années 2000 mais là aussi de nombreux constats avaient été formulés. Dès 1999, une étude de l'OCDE attirait l'attention sur le risque technologique pour certaines populations. « La compétence et l'assurance acquises dans l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) donnent un bon exemple qui englobe toute la gamme des objectifs : professionnels, sociaux ou personnels. La maîtrise des TIC est de plus en plus indispensable à l'intégration dans tous les aspects de la vie contemporaine. L'acquisition de ces compétences mérite d'occuper une place de premier plan dans la lutte contre l'exclusion sociale »⁴⁰. Michel Authier formulait la même inquiétude. « Il est clair, écrivait-il, que ces prothèses (technologiques [NTIC]), de la mémoire, du raisonnement, de la communication, auront un effet de libération considérable des fa-

³⁹ Ouzoulis A., préface in De Keyser D. (dir.), 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Paris, Retz, p.7.

⁴⁰ OCDE, 1999, op. cit., p. 26-27.

cultés de créativité et d'invention pour ceux qui pourront en bénéficier. Par contre, l'exclusion de ceux qui seront tenus à l'écart sera encore plus sévère»⁴¹. En effet, aux trois compétences « traditionnelles » de la société industrielle (lire, écrire et compter) s'ajoutent maintenant la compréhension et l'organisation de plusieurs « couches » d'information indispensable pour exercer un métier aujourd'hui. [...mais] ces différentes couches d'information sont de plus en plus souvent accessibles uniquement par des technologies qu'il faut maîtriser»⁴² d'où des difficultés accrues pour certains. C'est le constat fait par Battaglia en 2000. Il écrivait déjà : « de toute évidence, le vécu et la pratique des stagiaires confirment les intuitions des formateurs : on ne réussit que si l'on possède des compétences minimales (capacité à organiser sa démarche de formation, à gérer son temps, à s'orienter dans les supports d'apprentissage). Les apprenants les plus fragiles affirment fréquemment avoir été écrasés par l'ampleur des tâches et très rapidement étouffés par un dispositif dans lequel ils ne parviennent pas à trouver des repères. De plus, les contacts avec les tuteurs, les accompagnements, les aides ne sont efficaces que si les stagiaires réussissent à formaliser leurs difficultés, faute de quoi la prise en charge reste vague et devient vite insuffisante pour provoquer la réussite ». Il poursuit : « loin

⁴¹ Authier M., *Éclaircissement sur quelques fondamentaux des arbres de connaissances* in Tessier Josiane (éd.), 1998 *Arbres de connaissances, controverses, expériences*, Céreq, document n°136, p.30.

⁴² Bélisle C. 2002, op. cit., p.29.

d'estomper les différences entre stagiaires, la formation à distance creuse un fossé entre ceux qui sont capables d'acquérir une autonomie et ceux qui se révèlent incapables de gérer les tâches exigées pour rendre efficaces les apprentissages. C'est pourquoi il importe d'être prudent sur l'effet produit par la liberté d'apprendre à son rythme et à sa guise : facteurs de progression et d'épanouissement pour certains, elle est également pour d'autres source d'échec d'autant plus durement ressentie que la culpabilisation s'y rattache. De fait, nous avons été sensibles aux remarques désabusées d'apprenants débordés par une autonomie qu'ils ne réussissaient pas à construire et à utiliser avec pertinence : ils se dévalorisent, se jugent incapables d'acquérir la moindre compétence. Bref, le sentiment d'échec domine »⁴³. Il y aurait donc après l'insécurité linguistique, un risque d'insécurité technologique. Risque aujourd'hui avéré. C'est ce que les dernières statistiques font remonter : « En 2019, 15% des personnes de quinze ans ou plus n'ont pas utilisé Internet au cours de l'année, tandis que 38% des usagers manquent d'au moins une compétence numérique de base et 2% sont dépourvus de toute compétence. Ainsi, l'illectronisme, ou illettrisme numérique, concerne 17% de la population. Une personne sur quatre ne sait pas s'informer et une sur cinq est incapable

⁴³ Battaglia, *Regards d'usagers sur l'enseignement à distance, questions autour de l'autonomie des apprentissages* in Glickman V. (éd.), 2000, *Formations ouvertes à distance : le point de vue des usagers*, INRP, Paris, pp. 53 et 54.

de communiquer via Internet. Les personnes les plus âgées, les moins diplômées, aux revenus modestes, celles vivant seules ou en couple sans enfant ou encore résidant dans les DOM sont les plus touchées par le défaut d'équipement comme par le manque de compétences. En France, le niveau global de compétences numériques est semblable à la moyenne européenne»⁴⁴.

Numérique encore

Si le risque technologique existe bien, l'utilisation pédagogique des ressources numériques peut aussi avoir des effets positifs sur les apprentissages. Pour certains auteurs, les TIC « contribuent au renouvellement de certaines thématiques, comme celle de la métacognition. En effet, nous avons montré, écrivent Legros et Maître, comment certains usages des TIC semblent favoriser les processus de contrôle et de régulation des apprentissages de l'apprenant »⁴⁵. Effets sur les apprentissages anticipés par quelques-uns dès 1996. « Actuellement, pouvait-on lire dans le bulletin du CUIDEP, apprendre par réseau consiste encore, pour l'essentiel, à manipuler du texte écrit, ce qui exige une compétence scolaire minimale de la part des apprenants. L'arrivée des réseaux multimédias avec images sonores et animées et visioconférences en direct modifiera

⁴⁴ Insee première, n°1780, octobre 2019.

⁴⁵ Legros D. et Maître de Pembroke E., *Bilan et perspectives* in Legros D, Crinon J., 2002, *Psychologie des apprentissages multimédia*, Paris, A. Colin., pp. 186-187.

notablement ces exigences»⁴⁶ rendant pour certains les apprentissages plus aisés à condition toutefois de pouvoir mobiliser les toujours essentielles compétences de bases.

Parmi les outils qui relèvent du numérique le traitement de textes et l'imprimante apparaissent comme des ressources modifiant sensiblement et positivement, pour les apprenants, le rapport à l'écrit et à l'erreur. Ce qui est peut-être déterminant pour eux afin de dédramatiser le rapport à la chose écrite. Une longue citation de Jacques Legros éclaire cette problématique. Pour lui, «une première caractéristique est souvent invoquée par les promoteurs de ce type de logiciel (traitement de textes) à l'école. Il permet aux élèves une mise en forme, une «mise au net» finale de leurs textes très gratifiante pour les intéressés. Les élèves, et en particulier les plus jeunes et les plus maladroits du point de vue graphomoteur, sont ainsi capables de produire des écrits d'une bonne qualité esthétique, tant sur écran que sous forme imprimée». Il ajoute, «dès lors que les erreurs peuvent être facilement corrigées, le statut de l'erreur n'est plus le même. Non plus fautive, sanctionnée par l'enseignant et considérée par l'élève comme un échec, mais savoir provisoire [...]». Le traitement de textes permettrait à l'élève

⁴⁶ *Autoroutes de l'information et multimédia : enjeux sur le travail, les métiers et la formation*, Flash Formation Continue, Cuidep, n°421, 15 mars 1996, p.7.

des essais dans le domaine de la langue écrite cette fois, dans un rapport à l'erreur déculpabilisée». Jacques Legros poursuit: «lorsqu'on interroge des élèves, ceux-ci déclarent qu'ils aiment utiliser l'ordinateur pour écrire, qu'ils ont moins peur d'être jugés négativement, qu'ils ont l'impression de progresser et qu'ils sont fiers de leurs productions (Cochran-Smith, 1991; Hawisher, 1989). Aussi n'hésitent-ils pas à passer plus de temps sur leur travail. Des auteurs ont également noté une plus grande concentration sur la tâche (Landreville, 1995, Cochran-Smith, 1991)». Et il conclut: «c'est l'interaction du facteur «traitement de textes» avec d'autres facteurs propres au sujet ou appartenant au contexte qui favorisent l'apprentissage et améliorent les performances. L'ordinateur, et plus précisément le traitement de textes, n'est qu'un élément dans une «configuration» de facteurs et de variables qui interagissent dans les activités d'apprentissage»⁴⁷. De fait, ici encore, entre en ligne de compte la dimension socioconstructiviste des apprentissages entre pairs et entre formateur et apprenant(s).

Constat sur les dynamiques d'apprentissage que j'avais moi-même dans mes travaux de recherche mises en évidence en 2002 dans un rapport intitulé *Adultes en situations d'illettrisme et formateurs: rapports aux technologies*.

⁴⁷ Crinon J., *Apprendre à écrire* in Legros D, Crinoent mobilin J., 2002, op. cit., pp. 108, 110, 114, 117.

Je constatais alors que durant leurs interventions, lorsque les apprenants se servent à la fois de logiciels spécialisés et des ressources « brutes » de l'ordinateur, à savoir le traitement de texte et l'imprimante, ces deux outils facilitent le rapport à l'écrit. « Mythe libérateur, écrivais-je, encore renforcé auprès de notre échantillon par le pouvoir de correction automatique et de surlignement dont sont dotés les traitements de textes modernes. L'ordinateur apparaît alors comme réparateur du traumatisme orthographique dont on connaît les effets dévastateurs sur le passage à l'écrit, tout comme l'imprimante, nous l'avons montré ailleurs⁴⁸, restaure de son côté les capacités à produire de l'écrit si ce n'est la capacité graphique »⁴⁹. Quelques propos recueillis à l'époque en témoignent :

« Je vais faire mes devoirs dessus, pouvoir faire mes dictées et en même temps, ça va corriger tout de suite ».

« C'est vrai, l'ordinateur, ça dispose les phrases bien comme il faut, ça corrige les fautes, tout [...]. Si l'ordinateur corrige mes fautes, c'est sûr que j'apprends plus ».

⁴⁸ Voir aussi Lenoir H. et Crespin C, 1998, *Illettrisme, représentations et formation dans la Fonction publique territoriale*, programme de recherche du GPLI.

⁴⁹ Lenoir H., 2002, *Adultes en situations d'illettrisme et formateurs : rapports aux technologies (représentations, discours et usages)*, Nanterre, Université Paris X, p.31.

Ce que confirmaient des formateurs

« Mais il n'y a déjà plus le maintien du crayon, il n'y a plus l'effort d'écrire soi-même, c'est tout de suite un résultat net [...]. Le clavier, ça ne lui fait pas peur, c'est bien écrit comme sur un livre [...]. On arrive à produire quelque chose qui est propre et joli [...]. On oublie un petit peu trop vite l'effort que c'est pour certaines personnes de tenir un crayon et d'arriver à écrire leur nom et leur adresse [...] et puis on peut revenir dessus, on peut corriger ».

« C'est beau pour eux, c'est extraordinaire d'arriver à un travail très beau, très propre, très bien présenté [...], c'est extrêmement satisfaisant »⁵⁰.

En bref tout change et rien ne change, certes les tablettes et les téléphones portables, l'accès à internet ont quelque peu modifié les usages pédagogiques du numérique, mais aujourd'hui encore ils portent les mêmes risques et les mêmes potentialités d'apprentissage.

Numérique toujours

L'arrivée de la pandémie COVID a largement mobilisé les ressources numériques pour tenter de pallier l'impossibilité des apprentissages en situation physique de formation. Il a été constaté que les apprenants les plus fragiles et/ou les plus éloignés du numérique ont rencontré de

⁵⁰ Lenoir, 2002, op. cit., p.31 et sq.

nombreux obstacles à leurs apprentissages de la langue à la fois du fait des technologies mais aussi du manque d'échanges, d'interactions et de débats oraux sans médiatisation⁵¹. À l'exception toutefois de quelques rares apprenants qui purent du fait de l'intermédiation pédagogique trouver d'autres manières d'apprendre. Pour de nombreux jeunes ou moins jeunes, allophones ou en situation d'illettrisme, la Covid et l'usage du numérique furent l'occasion de multiples décrochages. En effet, l'apprentissage à distance nécessite du confort pour apprendre et rester concentré sur la tâche. Un espace physique et calme est requis mais de nombreux apprenants ont des conditions de vie difficile et l'étroitesse des logements a souvent rendu cette condition très aléatoire d'autant que les habitations étaient aussi le lieu de la concentration familiale. De plus, l'apprentissage en ligne impose de bénéficier d'une connexion de bonne qualité et de pouvoir en supporter le coût - on a constaté sur ce point les difficultés durant une période à l'Éducation nationale - De surcroît, il exige aussi de pouvoir jouir d'un matériel performant (tablette, ordinateur). Les téléphones portables étant bien souvent très insatisfaisants sur la durée. Matériel qui dans bien des cas dut être partagé avec d'autres utilisateurs dans les familles et *de facto* pas toujours disponible. En-

⁵¹ Pour quelques données, voir mon rapport d'évaluation, Projets artistiques et culturels et acquisitions langagières, Ministère de la culture/DGLFLF, février 2021 en ligne sur le site : <https://www.culture.gouv.fr>

fin, le distanciel impliquait souvent aussi d'utiliser des outils tel que Jitsi et autre Zoom qu'il a fallu « apprivoiser ». En bref l'apprentissage en ligne, même s'il est parfois une solution, pose question du fait d'une relation pédagogique amoindrie, d'interactions réduites et médiatisées. Il exige une motivation sans faille et une capacité forte à rester à l'écoute de l'autre, le tout dans un environnement technologique compatible avec les exigences de l'engagement en formation. Pas si simple.

Le rapport à « l'école » comme déterminant

La réussite des apprentissages-adultes passe souvent par des pratiques pédagogiques déscolarisées et actives mais aussi par une dédramatisation des passés douloureux et des traumatismes scolaires. Pour certains des apprenants, des souffrances scolaires physiques et/ou symboliques ont parfois entamé ou inhibé leurs capacités d'apprentissages. Une nuance toutefois, cette réalité est celle d'adultes en situation d'illettrisme, rarement pour les apprenants relevant de l'analphabétisme qui entretiennent souvent un rapport positif à l'institution école, à ses acteurs et aux savoirs qu'ils permettent d'acquérir.

Néanmoins ces traumatismes et ces rapports difficiles avec l'école existent, il faut en convenir et ils furent pointés depuis longtemps aussi. Gérard Malglaive s'en faisait l'écho dès 1990 dans son ouvrage *Enseigner à des adultes*. Il écrivait : « les formateurs ont souvent dû constater que les

salariés, et parmi eux les plus défavorisés professionnellement, socialement et culturellement, n'exprimaient guère de « besoins » de formation [...en raison de] nombreux facteurs objectifs parmi lesquels leur propre itinéraire scolaire marqué par l'échec⁵². Propos confirmés dans un rapport de la DGEFP quelques années plus tard. L'on pouvait y lire : « beaucoup d'actifs, et en particulier les plus bas niveaux de qualification, ne souhaitent pas reprendre un parcours long de formation, synonyme pour eux de « retour à l'école », alors même que leur expérience professionnelle apporte la preuve qu'ils détiennent des compétences bien plus élevées que leur niveau scolaire ne l'atteste⁵³. Ce qui a pour conséquences, lorsque le retour en formation néanmoins se fait, que l'on constate en France (Presse 2004) [...] « que le désengagement, en début de processus, touche plus de personnes non diplômées que de personnes diplômées ». Ce qui renvoie aussi chez certains une « aversion pour les examens qui leur paraissent stressants et qui les confrontent bien souvent à des échecs⁵⁴ y compris dans les processus de validation des acquis d'une expérience (VAE) pour tant souvent assez riche.

⁵² Malglaive G., 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, p.264.

⁵³ Dumont J.-F., coord., Le Douaron P, dir, 2006. *Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle*, DGEFP, p.37.

⁵⁴ Garon S., Bélisle R., *La valorisation des acquis d'adultes sans diplômes secondaires : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris* in Bélisle Rachel, Boutinet J.-P., 2009, dir., *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience*, Québec, Presse universitaire Laval, pp. 104 et 117

Au-delà des difficultés liées à des échecs anciens qui ont entraîné des résistances à la scolarisation ou à la rescolarisation, on constate d'autres fois des causes socialement plus inquiétantes. Dans une recherche-action conduite en 2016-2018, j'ai pu constater que des faits de violence pouvaient entraîner des phénomènes de décrochage mais aussi de grandes difficultés voire de souffrance lors d'une tentative d'engagement en formation une fois adultes. Quelques propos recueillis alors illustrent ces violences peu propices à un parcours scolaire réussi.

Ma maîtresse « me prend par le bras et m'amène vers l'évier qui se trouvait dans la classe, me met la tête sous l'eau pour soi-disant me rafraîchir les idées... L'eau était gelée ».

« À l'âge de six ans, je suis entrée au cours préparatoire mais là le maître m'a mise au fond de la classe avec de jolis stylos et de jolis jouets pour que je ne m'ennuie pas. Je me suis mise à détester l'école ».

« Au collège, les professeurs m'ont mise au fond de la classe et m'ont dit que je devais me faire opérer des yeux et que de toute façon, j'étais nulle et que je ne ferais jamais rien de ma vie ».

« Je me suis bloquée, et rien ne sortait ni de ma tête ni de mon stylo »⁵⁵.

⁵⁵ Lenoir H., 2018, *Coup de pouce, une recherche-action coopérative*, Association Par chemin, Conseil départemental de la Nièvre, pp. 68 et 108.

Autre témoignage dans la littérature réaliste nord-américaine où une jeune décrocheuse tient ce propos : « j'ai toujours vraiment aimé l'école, seulement l'école m'a jamais aimé on dirait »⁵⁶.

Et pourtant malgré tout un aveu-souvenir qui déclenchera un retour une fois adulte en formation :

« c'est sûr : je n'aimais pas l'école, mais j'aimais apprendre »⁵⁷.

Laissons au grand Jacques Prévert le soin de clore ce paragraphe :

« Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur »

Le cancre

Pour conclure

Quelques rappels enfin pour clore ce texte. D'abord une leçon de modestie à laquelle nous invite Bernard Lahire. « On se rend compte [... écrit-il], qu'en français existe un vide énorme entre les deux extrêmes que représentent « illettré » et « lettré »⁵⁸. La grande majorité de la population française n'est, selon la définition dominante des termes, ni « illettrée » ni « lettrée ».

⁵⁶ Saphire, 2010, *Precious*, Paris, Ed. de l'Olivier et Ed. du Seuil, p.53.

⁵⁷ *Ibid.*, p.67.

⁵⁸ Lahire B., 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, Éditions La Découverte, p.172.

Même souci chez Anne Torunczyk que l'on retrouve aussi dans la définition de l'illettrisme de l'ANLCI. Elle se proposait « de démontrer que, lorsqu'on dit de quelqu'un qu'il « ne sait pas » lire ou écrire, on n'a rien dit : il y a toutes sortes de façon de « ne pas savoir » lire, écrire - et surtout, il y a une quantité de savoir dans ce non-savoir ». Elle poursuivait : « de même définir les « illettrés » comme des gens qui ne « savent pas » parce qu'ils n'ont pas pris ou gardé le savoir qu'on leur a donné à l'école est une manière absolument réductrice de les considérer, et de considérer l'apprentissage [...] ». D'une manière générale, à chaque fois que l'on regarde les individus exclusivement sous l'angle de leurs déficiences, de leur « ignorance » et de leur « incapacité », on peut être sûr de ne rien voir et de ne rien comprendre. C'est le meilleur moyen, pour un enseignant, un formateur, de se rendre inefficace, impuissant à enseigner, à former⁵⁹. Position qu'à l'évidence je partage.

Une preuve peut-être de notre aveuglement relatif de « sachant » nous est rapportée par Joan Brady dans un roman sociologique et familial. Il écrit à propos de son aïeul qui vécut aux USA dans le Kansas à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e : « Mon grand-père savait un peu écrire. Il avait griffonné des lettres sur le sol de la hutte

⁵⁹ Torunczyk Anne, 2000, *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes, cheminements du savoir lire-écrire*, Paris, L'Harmattan, pp. 27 et 29. Italiques dans le texte.

des Stoke (une famille de fermiers), mais en fait il n'avait jamais écrit sur une feuille de papier. C'était un des nombreux secrets qu'il avait cachés »⁶⁰.

Malgré tout l'écrit demeure encore plus qu'hier un outil incontournable tant pour une insertion sociale et professionnelle que pour l'économie hexagonale comme le soulignait Florence Lefresne. Pour elle : « le coût de l'échec scolaire est élevé et son éradication rentable à la fois pour les individus et pour la société »⁶¹, cela sans doute pas seulement dans un simple esprit de justice sociale, d'une posture humaniste mais aussi dans des intérêts bien compris des économies libérales, bien évidemment.

Mais l'écrit est aussi un levier puissant d'émancipation individuelle et collective comme l'évoquait Bertolt Brecht dans *La mère*.

« Procure-toi le savoir,
Toi qui as froid !
Affamé, saisis-toi du livre !
Le livre est une arme,
Tu dois prendre la tête,
N'aie pas peur de poser des questions !
Ne t'en laisse pas compter, camarade !
Regarde toi-même,
Ce que tu ne sais pas toi-même
Tu ne le sais pas ! »

⁶⁰ Brady Joan, 1994, *L'enfant loué*, Paris, Plon, p.158.

⁶¹ Lefresne F., 2005, *Les jeunes non qualifiés*, La documentation française, Problèmes politiques et sociaux, n°915, p.10.

Par ailleurs, prétendre à une conclusion définitive sur pédagogie, illettrisme et analphabétisme serait vain. Tous les jours les pédagogues travaillent et inventent de nouvelles « ruses » et créent de nouveaux outils ; tous les jours les populations sujettes à des difficultés avec l'écrit changent, progressent, acquièrent de manière informelle ou non des savoirs et des compétences... Au reste - c'était le but de ce texte - il s'agissait grâce à un détour par une forme d'archéologie textuelle de montrer que toutes les questions et tous les problèmes évoqués ici, et qui font encore actualité, le furent depuis longtemps. Mais que, malgré les efforts de tous et la conscience claire des enjeux, les situations d'insécurité langagière et technologique voire culturelle sont toujours aussi présentes. Des milliers de jeunes décrochent ou sont décrochés très jeunes du système scolaire, les situations sociales et professionnelles n'œuvrent pas assez contre la récurrence et l'illectronisme menace une part significative de la population.

Annexe

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de seize ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des

degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc. Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs». ANLCI, 2003.

L'écrit dans tous les sens

Delfine Guy

Auteure, plasticienne et danseuse

Ces dernières années, la pratique des ateliers d'écriture, conjugée à ma propre expérience de l'écrit (aussi bien qu'à mes empêchements), m'ont amenée à imaginer des variations, des «jeux» destinés à conjurer la peur qui survient parfois lorsqu'on s'assied devant une feuille blanche.

Comment révéler l'image? Comment faire se rencontrer les espaces intérieurs et les espaces «autour»? En quoi les objets et les couleurs peuvent-ils devenir un recours? En quoi le support ouvre-t-il de nouveaux dérivés à l'écrit? Enfin, de quelle manière l'écrit peut-il profiter d'une mise en sommeil, des aventures du rêve?

En tant que poète, peintre et danseuse, je suis confrontée à la création au sens le plus large, soit au travers de mes propres recherches, soit auprès des personnes qui participent à mes ateliers et qui sans cesse me donnent à réfléchir, à ajuster, à entrecroiser. Aussi, je ne suis détentrice d'aucune théorie ni d'aucune méthode, les réflexions qui suivent ont la valeur de témoignages: jour après jour, j'expérimente de mes propres mains un potentiel autant que des limites, et jamais je n'ai tenté autant de nouvelles approches qu'après m'être moi-même trouvée

dans l'empêchement douloureux d'écrire, suite à une maladie.

Dorénavant, j'évite de manière assumée les travaux d'écriture « à table », gardant à l'esprit qu'il faut aller recueillir le verbe dans tous les espaces de vie auxquels nous avons accès. D'ailleurs, les lieux où se déroulent les ateliers sont parfois si *bavards*, si foisonnants de détails qu'ils deviennent presque un apport tangible à la poésie.

Révéler l'image

Cette pratique n'est certes pas inédite. Il s'agit d'utiliser les encres aquarelles et de « rêver » dans les taches des tournures connues ou imaginaires. Ensuite, avec des feutres de type industriel relativement fins, on décide de fixer telle ou telle forme, justement. Pendant ce temps, des idées émergent, des mots, des groupes de mots, le début d'un récit, des associations d'idées, etc.

Les participants sont invités à dire à voix haute ce qu'ils découvrent, et j'attrape au vol ces surgissements. De la matière est récoltée, sur laquelle on pourra revenir par la suite. Les mains ne détiennent pas de stylos bille mais des pipettes, des pinceaux. Donc, les mots sont là, mais en quelque sorte hors champ. En poésie, c'est important. Les mains sont mobilisées, elles sont à l'ouvrage et s'autorisent à sortir des sentiers battus.

Le travail à l'encre est un processus de révélation aléatoire, qui requiert néanmoins un peu de patience, ce qui est très positif. D'abord, on utilise de l'eau, et c'est un élément fort apaisant. Ensuite, grâce au fait que la couleur prend plusieurs minutes à se fixer sur le papier, à mesure que ce dernier sèche, on voit encore les formes évoluer. De la sorte, le cheminement intellectuel qui consiste à convoquer les mots, à les ramener à la surface, semble moins abstrait. Tandis qu'on réfléchit ou qu'on s'ouvre simplement aux possibilités de la langue, on regarde ce qu'il se passe sous nos yeux.

L'émerveillement est quasi toujours au rendez-vous.

Entre espace intérieur et environnement

J'ai eu la chance de travailler à plusieurs reprises avec des gens de théâtre et de mettre en pratique des exercices d'échauffement. Par ailleurs, tout ce qui m'éprouve à travers la danse me garde attentive au ressenti des corps, aux procédés de métamorphose, autant qu'à l'espace environnant. Écrire ne se résume pas selon moi à un effort intellectuel. Le corps est pleinement sollicité. Ce qu'il a à dire n'est pas toujours entendu mais il ne ment pas et un atelier d'écriture offre aussi de relier l'esprit et la matière. Donc, je m'attache à employer l'espace vacant dans la salle, la vue qu'on a depuis les fenêtres, à proposer des déambulations à l'extérieur, à encourager le contact avec les matériaux présents

autour, par le toucher, le mouvement, à changer littéralement de point de vue en s'asseyant sur le sol, en s'allongeant, en se déchaussant, en fermant les yeux. Les sensations engrangées sur le chemin du domicile ou du lieu de travail à l'atelier sont également propices à développer un vocabulaire nouveau.

Tout cela, en plus des exercices d'échauffement mentionnés plus haut, qui suggèrent de travailler la confiance en soi et le rapport aux autres, la singularité autant que la cohésion dans le groupe.

Les objets et les couleurs comme forces alliées

Il est certes bon et parfois salutaire de sortir de son cadre quotidien pour aller pratiquer, au sein d'un collectif, une discipline artistique. Toutefois, dans la mesure où l'écriture peut rapidement générer des angoisses et révéler des blocages, je m'aventure aussi dans le quotidien, je le laisse s'inviter dans les ateliers grâce, notamment, aux objets. Ils sont souvent le reflet d'une atmosphère, ils se rattachent à un souvenir ou à une somme de souvenirs ; on concentre autour d'eux un tas de pensées, des petites ritournelles, des idées auxquelles on finit par ne plus prendre garde. Pourtant, elles sont bel et bien là, inspirantes malgré tout.

La force de l'habitude, la routine nous éloignent parfois de véritables jaillissements métapho-

riques. C'est une idée: apporter un objet, retrouver autour la gestuelle du corps, mettre l'accent sur les sensations qui lui sont associées.

En outre, je demeure une inconditionnelle des couleurs, quel que soit le support qu'elles agrémentent. Une concentration de couleur a le pouvoir d'induire la joie, la quiétude ou à l'inverse, de faire apparaître des sentiments plus mitigés. Les couleurs ne laissent personne indifférent. Elles font parler d'elles, elles font couler l'encre ! En tout cas, il y a moyen d'échanger par leur biais, de faire circuler les mots, les impressions, les sensations, les expressions courantes, de mettre en corrélation les nuances chromatiques et les subtilités du langage.

Le support métamorphose l'écrit

Dans la suite logique des précédentes propositions, il y a le support d'écriture lui-même. Pour ma part, je reste attachée aux cahiers, qui permettent d'abord qu'on ne s'égare pas en feuilles volantes. Qui permettent également de coller des choses à l'intérieur, des tickets de transport, des entrées, des feuilles glanées sur le chemin, des post-it, etc. L'envie vient à l'occasion d'y noter des idées entre deux séances. Ils se transportent partout et sont comme des coffrets précieux. On les ouvre, on en partage le contenu, on le laisse échapper, ou on les garde fermés parce que l'heure n'est pas encore venue. Parce que ça « fermente ».

Cependant, il est possible de poser une empreinte écrite sur des supports variés. Par exemple, les boîtes en carton de médicaments, qui ne sont pas sans rapport avec les angoisses, les coups de fatigue, les chutes de moral, peuvent être dépliées et transmutes par le tracé d'un poème ou d'une phrase. Un rouleau de papier kraft brun servira à tout le groupe et autorisera des croisements calligraphiques, un effet miroir, un jeu autour de la taille des lettres, des fautes d'orthographe révélatrices et agitrices, l'ajout de dessins, l'emploi de crayons de couleurs ; c'est comme un parchemin, un monde qui se crée grâce à l'union de toutes les mains.

Il y a encore bien d'autres tentatives à faire dans ce domaine des supports et les différentes façons de matérialiser les mots, de les dédramatiser, de les « sortir de soi ».

Mise en sommeil et rêve

Cette dernière réflexion touche à l'image et à la langue telles qu'on les explore dans l'ombre ou dans d'autres strates de la conscience. J'ai le souhait de pouvoir animer un jour un atelier où on dormirait. C'est-à-dire où on rêverait.

Le rêve est souvent relégué au dernier plan de la vie. Chaque matin, nous sommes en quelque sorte basculés dans la réalité, jetés dans la contrainte, les contingences. Or, le rêve constitue un espace-temps tout à la fois d'une com-

plexité et d'une simplicité extraordinaires. Tout y est plus vif, semble-t-il.

Se produisent dans notre sommeil des actions, des événements, des situations incroyables sur lesquelles on n'a pas peur de mettre des mots parce que c'est tellement à l'opposé de l'ordinaire qu'on a l'impression de parler de quelqu'un d'autre. La pudeur se déplace. Du moment que quelqu'un a la possibilité d'écrire ou de dicter son rêve dès qu'il ouvre les yeux, il a alors accès à des domaines insoupçonnés d'un point de vue sémantique et grammatical. La langue ici n'est pas fouillée, elle ne fabule pas, elle restitue intacts de larges pans de l'histoire de chacun.

Dans une autre mesure, mais toujours en rapport avec la notion de mise en veille, le fait de pouvoir échelonner des ateliers sur une longue période garantit aux productions un certain repos. Les textes mûrent de leur côté, pendant qu'on fait autre chose. On y revient, sans trop d'appréhension, en goûter le contenu et la forme, ce qui est une façon de jouer aussi.

Un projet pour inscrire le jeu au cœur des apprentissages : Alpha-Jeux

Bénédicte Verschaeren
Formatrice au Collectif Alpha (Belgique)

Le projet Alpha-Jeux, mis en place depuis 2011, par l'association Lire et Ecrire Bruxelles en partenariat avec différentes ludothèques et associations d'alpha vise à soutenir les apprenants dans leur apprentissage du français, à stimuler les échanges et à développer la cohésion du groupe via des jeux de société conviviaux et pédagogiques. Le Collectif Alpha collabore régulièrement à la mise en place de ces moments de jeux. Regard sur une pratique en alpha.

En guise d'introduction, je vous propose un bref aperçu de l'alpha en Belgique et à Bruxelles. En Belgique, nous avons trois régions : Région Flamande, Région Wallonne et Région Bruxelles-capitale. En matière culturelle et recherche d'emploi, elles fonctionnent différemment, de ces deux axes proviennent nos subsides de fonctionnement pour nos associations.

À la Région Bruxelles-Capitale, l'association Lire et Écrire, créée en 1983, a une mission d'interface avec le pouvoir subsidiant et politique, coordonne différentes actions notamment les formations des formateurs, l'analyse de l'action et les publications, et certains projets dont

Alpha-Jeux. L'association renforce également l'offre des cours notamment auprès de petites associations. Lire et Écrire travaille avec une centaine de personnes.

Le Collectif Alpha, créé en 1969 et développé dans les années 80, est une association qui a pour mission de donner des cours de français à un public qui n'a quasi jamais fréquenté l'école ni dans son pays d'origine, ni en Belgique. Les cours seront axés bien entendu autour du lire et écrire, mais d'autres cours sont également proposés, parfois appelés « atelier » : atelier de TIC, bibliothèque, communication, sport, histoire de Belgique... et atelier jeux.

Nombreux sont les cours qui ont été créés dans des structures déjà existantes, associations de quartier, services sociaux de quartier. Souvent, ces structures font appel à des bénévoles, et se présentent comme militantes avec les multiples facettes de ce terme. Il y a des associations qui travaillent avec des bénévoles, d'autres engagent des salariés.

L'offre varie selon les associations en termes d'heures de cours. Certaines offrent trois fois trois heures par semaine, d'autres vingt-et-une heures par semaine. C'est le cas pour le Collectif Alpha qui propose vingt-et-une heures par semaine avec un contrat Actiris (structure émanant du Service chômage). Les personnes s'engagent à fréquenter les cours, ce statut rend la fréquentation « obligatoire ». Le public des associations est toujours alpha

et souhaite améliorer le français, mieux se débrouiller dans la vie, mieux comprendre où ils vivent.

Hélène Renglet travaille pour Lire et Ecrire Bruxelles et en ce qui me concerne, je travaille pour le Collectif Alpha. Toutes deux, nous travaillons dans la commune de Molenbeek, quartier densément peuplé et à forte population d'origine africaine (Maroc, Guinée ...). Dans le cadre de ce projet, nous avons collaboré, travaillé régulièrement ensemble, tant à des animations avec des groupes alpha qu'à une réflexion commune qui a mené à des formations de formateurs et à la rédaction d'articles dans le Journal de l'Alpha.

Le projet Alpha-Jeux

Depuis longtemps, certains formateurs animaient des jeux au sein de leur groupe; ils se trouvaient devant un choix considérable et ce n'était pas toujours facile de tirer les bons fils, d'adapter le jeu, de penser à des consignes pertinentes. Plusieurs d'entre eux souhaitaient développer la pratique du jeu dans leur groupe. Intéressés par le jeu mais freinés par leur méconnaissance des jeux et de la manière dont on peut les utiliser en alpha, le projet Alpha-Jeux s'est développé.

Lire et Écrire a voulu répondre à cette demande et a proposé un projet au sein de la Cocof (Communauté française de la Région Bruxelles-Capi-

tales) pour obtenir un budget spécifique. Il a été accepté en 2011, Hélène Renglet a pu consacrer une partie de son temps de travail à coordonner le Projet Alpha-Jeux.

D'emblée, ce projet s'est développé avec un partenariat mêlant les formateurs alpha et les professionnels du jeu (la ludothèque locale), tous de la même commune de Molenbeek. Sont venues renforcer le projet deux personnes, l'une du secteur ludothèques de la Cocof et l'autre de la Maison de la Francité : deux structures proposant des jeux à tout public.

L'élaboration du projet a été déterminée par les acteurs du partenariat. Ceux-ci réunis discutaient la sélection des jeux ; une fois choisis, ils étaient testés et ensuite, s'ils étaient retenus, ils étaient achetés et déposés dans notre « armoire » de la ludothèque communale à disposition des associations. À ce jour, une bonne centaine de jeux peuvent être empruntés. Le projet vise à développer la pratique au sein de toutes les associations alpha.

Un site a été créé et est aujourd'hui consultable sur le net sous le nom « Alpha-Jeux » ; il met en ligne une série de jeux qui ont été joués avec des groupes : nous y trouvons le déroulement, les objectifs, la méthodologie proposée.

Un autre aspect de cette action est la réflexion avec notre public autour de la découverte de ce lieu culturel ouvert à tous, adultes comme enfants, et de l'importance du jeu tant en termes

d'apprentissage que d'un point de vue ludique... et ce tout le long de la vie. Ainsi, nous avons organisé un moment où les adultes de nos cours pouvaient venir avec leurs enfants découvrir ensemble des jeux et en parler. Après cette séance, certains ont inscrit leurs enfants et continuent à venir après quelques années.

Ce projet permet de croiser la demande des apprenants désireux de mieux parler, de mieux comprendre le français et celle des formateurs de faire du jeu un objet d'apprentissage tout en plaisir.

Pourquoi jouer ?

Le jeu est un outil de formation qui permet aux apprenants de renforcer des compétences linguistiques, de les consolider, de les développer et aussi d'acquérir des prérequis utiles à l'apprentissage de la lecture-écriture. Le jeu favorise une approche globale de la langue ; l'utilisation du français en action, dans un contexte « déterminé » permet d'être spontané, de se plonger sans trop y penser, mais de parler français. Il entraîne à la compréhension de consignes, à l'écoute et à l'expression orale ; il permet également d'exercer, d'acquérir des compétences linguistiques précises (une phrase avec un verbe, une structure syntaxique...)

Le tout dans une ambiance conviviale où chacun se sent reconnu, se sent à l'aise dans le groupe : apprendre tout en plaisir !

Un de nos objectifs est la prise de parole de chaque personne du groupe et sa valorisation au regard des autres c'est-à-dire du groupe. Dans le jeu, il n'y a jamais de mauvaise réponse, seulement des réponses qui ne sont pas correctes dans ce jeu-ci. L'affirmation de soi au travers du jeu est valorisée. Nous espérons que le fait d'oser prendre la parole, de prendre du pouvoir sur soi dans le groupe aidera à pouvoir en prendre dans la société, à l'école des enfants, au bureau d'aide sociale... Les apprenants eux aussi ont leurs objectifs, ils souhaitent parler correctement le français, être compris de tous. Ils aiment apprendre des choses nouvelles.

Le renforcement de l'apprentissage a de nombreux objectifs. Vous les trouverez détaillés sur le site. En voici, en vrac :

- observation : discrimination visuelle (Bazar bizarre) ;
- mémorisation visuelle (Cherche et trouve) ;
- logique (le Qwirkle) ;
- compréhension de consignes (Promenade au parc) ;
- classement, association, juxtaposition (Bien lu, bien vu) ;
- nommer (Nanu) ;
- déduction (Ne mange pas la consigne) ;
- discrimination auditive (Devinettes phonologiques) ;
- émission d'hypothèses (Chassez l'intrus) ;
- notions spatiales (La boca) ;
- imagination (Persona).

Quelques points forts

Les points positifs sont certainement importants et nous renforcent dans notre idée de continuer de développer cette activité dans notre pratique.

Le jeu renforce les apprentissages, voire les développe et favorise aussi la cohésion du groupe ; sa dynamique permet des échanges nouveaux et inattendus dans le groupe. Celui-ci s'en trouvera parfois changé, chacun découvre les autres sous des aspects nouveaux (compétences de certains, solidarité, collaboration des autres...).

Certains jeux, comme « Qui paire gagne », invitent à entendre les points de vue des autres ou à changer de point de vue. Ceci met en perspective une ouverture vers la pensée de l'autre.

Le jeu permet également une approche plus individuelle : oser dire Je, s'affirmer dans le groupe, être tour à tour gagnant puis perdant. Il oblige à se positionner, tout le monde joue, tout le monde prend part ; cela permet de sortir d'un isolement, d'un individualisme. Le jeu permet de se situer autrement, les « taiseux » parlent autant que les plus bavards, chacun a une place. Tout le monde participe.

Un autre aspect est notre méthodologie ; bien entendu, chaque formateur a son style, ses compétences, ses forces, sa personnalité et animera de manière bien différente un même jeu. Nous proposons quelques lignes directrices (voir le site Alpha-Jeux), mais nous retenons, comme points forts, trois aspects que nous pensons importants :

- la verbalisation de sa stratégie, un regard « méta » sur son jeu.
- l'identification des objectifs
- poser le lien entre les apprentissages similaires à d'autres moments de leur formation.

Ce qu'en disent les apprenants ?

Si au départ, certains sont sceptiques, en fin de partie ils sont satisfaits et ont bien compris les avantages de cette activité qui répond, elle aussi, à leur demande. Ils apprécient les aspects « apprentissages » et également les aspects conviviaux et la dynamique du groupe. Étonnés d'eux-mêmes, étonnés d'avoir oublié les problèmes quotidiens, étonnés d'avoir ri autant, étonnés de s'être amusés. Étonnés aussi d'avoir dû se concentrer, expliquer, chercher, ils disent : « Ça fait du bien, on oublie tout, les soucis, les problèmes. Ici on rit, on gagne, on perd, on réfléchit, on apprend, on se casse la tête, et on est content ». Les apprenants pointent le fait qu'ils apprennent à mieux parler français « Le jeu c'est pour parler correctement le français », « On apprend beaucoup de choses ».

Le jeu en alpha pour apprendre tout en plaisir

Helène Renglet

Animatrice Alpha-Jeux à Lire et Écrire Bruxelles

Nathalie De Wolf

Formatrice au Collectif Alpha de Molenbeek (Belgique)

Le jeu est un bel outil d'apprentissage et une source de plaisir. Il permet, outre le renforcement de l'apprentissage linguistique, de tisser des liens et de se découvrir autrement. Mais jouer dans un groupe d'alphabétisation ne s'improvise pas. Cela demande d'être au clair sur quel jeu utiliser, comment, avec qui et avec quels objectifs. Nous partagerons notre expérience et nos réflexions sur la méthodologie et la place que l'on peut accorder aux jeux dans l'apprentissage du français.

Nous avons vu dans l'article précédent en quoi consiste le projet Alpha-Jeux et quels sont les avantages du jeu. Nous allons ici analyser les éléments à prendre en compte pour que le jeu trouve toute sa place dans le cours d'alphabétisation. Le jeu est souvent associé au moment « brise-glace » du début de cours ou au moment « légèreté » pour se réveiller en fin de cours. Nous pensons qu'un jeu de société peut aussi être pertinent lors de moments construits d'apprentissage, moyennant une certaine préparation.

Comment jouer?

Le jeu, par ses nombreuses vertus, trouve de plus en plus place dans les apprentissages. Mais le jeu dans un groupe d'alphabétisation ne va pas de soi. Les adultes qui apprennent à parler, lire et écrire sont souvent avides d'apprendre et ne veulent pas perdre leur temps à des futilités. Ils le disent : « On n'est pas là pour s'amuser ! » ; « On n'est pas des enfants ! ». Il y a encore souvent l'idée qu'il faut fournir beaucoup d'efforts pour apprendre.

Ces préjugés négatifs sont parfois exprimés au formateur ou bien transparaissent de manière non-verbale. Que faire alors ? Renoncer au jeu ? Heureusement, en veillant à certains points, il est possible de traverser ces craintes et de profiter des avantages du jeu dans les apprentissages.

En tant que formateur il faut être conscient de ces réticences et bien se préparer à l'animation. De notre expérience, après avoir pris du plaisir lors de la séance et après avoir réfléchi au pourquoi du jeu avec les apprenants, ceux-ci, même réticents au départ, comprennent le sens et veulent rejouer.

Au fur et à mesure de notre expérience ludique avec les apprenants, nous avons construit une « méthodologie Alpha-Jeux » que nous transmettons aux formateurs qui désirent jouer avec leur groupe. Nous proposons différentes étapes qui nous semblent importantes dans le déroulement d'une animation.

L'introduction

Au préalable, en amont de l'animation, on peut interroger la représentation du jeu qu'ont les apprenants et discuter collectivement de l'intérêt du jeu pour apprendre. Au début de la séance, on va préciser les buts du jeu et, si possible, mettre les apprenants en projet. Avec le jeu « Qui paire gagne » par exemple, nous partons de la boîte du jeu et nous analysons ensemble l'image et le titre, pour tenter de déduire le but du jeu. Dans d'autres cas, nous pouvons aussi donner un « décor » au jeu par une histoire, créer un univers qui va permettre de se plonger dans le jeu proposé.

L'observation du matériel

Ce n'est pas systématique mais nous partons parfois du matériel du jeu pour mettre les participants en recherche, formuler des hypothèses.

La présentation des consignes

Expliquer le plus clairement possible le but du jeu, comment on va y jouer. Si possible, illustrer par un exemple.

La (les) partie(s) de jeu

C'est le jeu en lui-même, en sachant que certaines étapes vont se répéter: les apprenants continuent d'observer, on va préciser la règle, rappeler une consigne, etc.

La verbalisation de sa stratégie. Comment ai-je procédé ?

Comment ai-je agi pour gagner ? Comment ai-je fait pour mettre en tête ces cartes-là ? Verbaliser sa stratégie, c'est se questionner sur sa façon de procéder et 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 est lancée et donnera aux participants l'occasion d'expérimenter, peut-être, une autre façon de jouer.

Identification des objectifs poursuivis de manière collective

La position « méta » ou réflexive est celle qui se veut voir de plus haut ce qu'on a fait. Nous la proposons après le jeu, à partir de la question suivante : « Qu'est-ce qu'il s'est passé dans votre cerveau ? ». Cette « formule » permet de se dégager de l'affectif (j'aime / j'aime pas) ou du « faire » et permet aux apprenants de pointer eux-mêmes les objectifs. Ce n'est pas toujours facile, surtout les premières fois, mais c'est une étape très importante, qui permet notamment aux apprenants de donner du sens à l'activité. Ils diront par exemple : « C'est un jeu pour parler, un jeu pour bien observer, pour apprendre du nouveau vocabulaire, un jeu pour se concentrer, pour réfléchir, pour mémoriser... »

Ces deux dernières étapes ne sont pas évidentes : elles demandent un temps pour entrer dans cette logique. Nous les trouvons importantes. La verbalisation des acquis permet la fixation et le transfert des apprentissages.

À quoi faut-il être attentif ?

Dans le cadre d'une journée de formation de formateurs, nous avons proposé de réfléchir aux éléments importants pour un bon fonctionnement du jeu, à partir de la question « À quoi être attentif quand on anime un jeu dans un groupe ? ».

Nous vous les partageons ici :

- choisir le jeu en fonction des objectifs poursuivis, du nombre d'apprenants, du niveau du groupe, de l'espace et du temps dont on dispose ;
- réfléchir à la disposition du lieu ;
- bien connaître le jeu, ses règles ;
- expliquer clairement les règles, illustrer par un exemple, procéder par étapes ;
- adapter le jeu si nécessaire ;
- prévoir du temps et prendre le temps : pour pouvoir aller jusqu'au bout du jeu et avoir le temps d'en parler ensuite ;
- mettre en commun ses stratégies (pendant le jeu ou après) ;
- Prévoir un temps d'évaluation : verbalisation des objectifs par le groupe. Qu'avez-vous appris ? Que s'est-il passé dans votre cerveau ?

- jouer régulièrement et reprendre plusieurs fois un même jeu afin de construire des stratégies;
- prévoir le transfert, le lien entre les compétences travaillées pendant le jeu et celles du cours;
- avoir soi-même du plaisir et être convaincu du sens de jouer;
- oser se lancer... on apprend aussi par essai-erreur.

Pour les formateurs qui aimeraient se lancer dans l'aventure, nous vous invitons à consulter le site www.alphajeux.be. Nous y avons rassemblé une centaine de jeux avec un moteur de recherche pour trouver les jeux selon des critères comme objectifs pédagogiques, durée, niveau de langue ou nombre de joueurs. Pour certains jeux, vous trouverez une proposition de déroulement adapté pour des groupes en alphabétisation. Ces déroulements ont été réalisés et testés lors d'animations Alpha-Jeux.

Jouer dans le cours d'alphabétisation permet, outre le renforcement de l'apprentissage linguistique, de tisser des liens et de se découvrir autrement. Les apprentissages en sont d'autant plus renforcés que cela se passe dans le plaisir. Les apprenants se sentent à la fois détendus et concentrés sur une tâche. Alors, oui, l'animation peut demander beaucoup de préparation mais, promis... le jeu en vaut la chandelle !

L'alphabétisation innove ! Apprendre le français sur son smartphone : chiche !

Anna Cattan
Responsable pédagogique
Langues Plurielles – Paris

Organisme de formation linguistique sous forme de Scop⁶², localisé dans le 18^e arrondissement de Paris, Langues Plurielles⁶³ propose des formations en français compétence professionnelle, de l'alphabétisation au perfectionnement, pour des adultes salariés, travailleurs précaires et demandeurs d'emploi. Depuis 2015, nous avons décidé de nous engager avec les autres acteurs de notre secteur dans l'accueil linguistique des demandeurs d'asile et des réfugiés allophones très peu scolarisés antérieurement.

Studio de création interactive fondé par Pierre Cattan en 2012, basé à Paris, Small Bang⁶⁴ explore de son côté les nouveaux modes de narration à travers les usages mobiles et souhaite faire émerger un autre modèle d'entreprise de création culturelle et numérique, respectueuse des attentes et des usages du public, engagée pour le bien commun.

⁶² Société coopérative et participative. Voir : www.langues-plurielles.fr/index.php/qui-sommes-nous/en-scop

⁶³ Voir : <http://langues-plurielles.fr>

⁶⁴ Voir : <http://smallbang.fr>

Dans cet article, nous expliquerons les raisons pour lesquelles nous avons été amenés à créer l'application «J'apprends»⁶⁵, première application sur smartphone d'apprentissage en autonomie du français pour adultes non scolarisés, pensée en complément des cours de français dispensés par les associations. Nous commencerons par le récit de notre expérience de formation auprès des adultes primo-arrivants allophones, non ou peu scolarisés antérieurement. Nous préciserons ensuite le constat que nous avons fait sur leurs usages des smartphones et les décisions conséquentes que nous avons prises jusqu'à la création de l'application «J'apprends». Ceci nous permettra de conclure sur les perspectives francophones collégiales et partenariales de cette aventure.

Du point de départ de cette aventure...

En 2015, face à l'arrivée à Paris de nombreux migrants, beaucoup en demande d'asile venus d'Afghanistan, du Soudan, du Soudan du Sud, d'Érythrée, de Somalie etc., nous commençons par travailler sur un projet d'ingénierie pédagogique en créant, avec l'équipe de la promotion et de l'enseignement du français à la direction du numérique de TV5 Monde, la collection «Ici, Ensemble»⁶⁶. Il s'agit d'une collection de ressources pédagogiques pour les formateur·rice·s d'adultes très débutants, à l'oral comme à l'écrit, pour la plupart, non scolarisés.

⁶⁵ Disponible sur : <http://j-apprends.fr>

⁶⁶ 20 ressources pédagogiques libres, gratuites et téléchargeables

Nous avons déjà à cœur de proposer des ressources numériques sur un site de service public francophone de qualité accessible à tous, faciles à prendre en main pour les formateur·rice·s professionnel·le·s ou bénévoles qui donnent des cours dans des conditions⁶⁷ d'enseignement loin d'être toujours confortables.

En 2016, nous commençons l'aventure de l'appel à projets REFUG⁶⁸, à l'initiative de la Mairie de Paris, qui donne enfin l'opportunité aux structures d'accueil linguistique d'offrir des cours de français à des demandeurs d'asile dans l'attente d'une réponse de l'OFPPA⁶⁹ sur leur statut. Nous décidons de nous lancer en partenariat avec le CEFIL⁷⁰, notre colocataire. Ces deux expériences nous confortent dans nos choix. Les besoins sont importants en termes d'enseignement et d'apprentissage du français pour des adultes non francophones, non scripteurs, non lecteurs... C'est un domaine difficile de notre métier pour lequel il n'existe pas de didactique à proprement parler.

⁶⁷ Voir : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/adultes-migrants>

⁶⁸ Initié en 2016 par la Ville de Paris, cet appel à projets soutient pour la première fois des projets de formation linguistique à l'intention des demandeurs d'asile jusqu'ici exclus des dispositifs d'accueil des primo-arrivants en France. Les réfugiés statutaires ont aussi accès à ces formations.

⁶⁹ Office français de protection des réfugiés et des apatrides, en charge de l'étude des dossiers des demandeurs d'asile.

⁷⁰ Centre d'études, de formation et d'insertion par la langue. Voir : <http://cefil.org>

En 2017, nous cofondons, avec le CEFIL toujours mais aussi avec nos partenaires L'Île aux langues⁷¹, Paroles Voyageuses⁷² et Tous bénévoles⁷³, le Collectif réfugiés⁷⁴ et déposons un projet dans le cadre d'un appel à projets de la Préfecture de Paris, cette fois pour des réfugiés statutaires.

Nous conservons notre priorité : celle de former des adultes non francophones, peu scripteurs, peu lecteurs.

Les équipes de nos structures sont constituées de formateur·rice·s professionnel·le·s aguerri·e·s en français langue d'accueil et alphabétisation mais la découverte de toutes les problématiques de cette situation d'apprentissage nous conduit à favoriser l'observation des apprenant·e·s. Nous avons proposé aux équipes de prendre le temps de mettre en place des activités créatives, d'expression libre, de sorte à comprendre comment les apprenant·e·s appréhendaient leur formation. En les observant, les formateur·rice·s se sont rendu compte que s'ils·elles écrivaient très peu, ils·elles utilisaient facilement et avec plaisir leur smartphone. Malgré un dénuement évident, une résidence en centre d'hébergement d'urgence et un éloignement de la maîtrise de lecture/écriture, les apprenant·e·s possédaient majoritairement

⁷¹ Voir : www.lial.fr

⁷² Voir : <http://paroles-voyageuses.com>

⁷³ Voir : www.tousbenevoles.org

⁷⁴ Voir : www.collectif-refugies.com

des smartphones et étaient très habiles, surtout les plus jeunes mais pas exclusivement, dans la maîtrise des réflexes numériques.

Nous avons sondé les apprenant·e·s sur leurs usages et ils·elles utilisent, quotidiennement, l'application WhatsApp. Dès lors, nous leur avons proposé de créer des groupes de discussion pour imaginer de nouvelles situations d'apprentissage et de communication orale et écrite modernes, plaisantes pour eux. C'est désormais une routine dans nos formations : les formateur·rice·s et apprenant·e·s s'y créent des énigmes, postent des photos prises dans la rue ou pendant le cours, des vidéos réalisées en cours, des phrases apprises en cours et réutilisées en situation de communication authentique, se donnent des nouvelles, préviennent de leurs absences, etc.

Nous avons décidé ensuite de sonder les formateur·rice·s et apprenant·e·s sur ce qui leur manquait comme ressources. En est ressorti principalement un manque de ressources pour un travail en autonomie, une fois la porte des salles de cours refermée. Les formateur·rice·s ne savaient pas toujours quoi conseiller aux apprenant·e·s qui souhaitaient continuer à apprendre et les apprenant·e·s ne trouvaient pas d'application pensée spécifiquement pour eux·elles. Même si nous avons appris à faire avec la vie telle qu'elle est pour travailler en dehors des cours – observer le monde tel qu'il apparaît, poser des questions à ses amis, écrire ce que l'on

ressent avec les mots que l'on a, essayer d'écrire, de dessiner, de peindre quand on le veut -, nous avions envie de créer un outil qui n'existait pas encore, une application d'apprentissage en autonomie pour les adultes qui ne savent ni lire ni écrire. Nous voulions qu'elle soit faite pour elles et pour eux, qu'elle soit une expérience, complémentaire à la vraie vie, aux vrais cours, aux discussions sur WhatsApp, qu'elle soit ludique et intéressante.

...au lancement de l'application

Nous avons réalisé une étude de marché pour savoir si ce besoin était réel. Nous avons participé à une enquête menée par une étudiante en Master 2 à la ville de Paris sur l'offre numérique en français pour les adultes migrants et ses conclusions ont conforté notre constat : fin 2017, aucune ressource n'existait sur smartphone pour adultes non scripteurs, non lecteurs, peu francophones.

Alors, nous nous sommes lancés dans sa création avec le studio Small Bang et son exceptionnelle équipe, qui a su donner vie au projet, avec sensibilité et passion pour le sujet.

«J'apprends» est sorti le 14 novembre 2019. Cette application met en œuvre notre vision de l'entrée dans la langue, pour la rendre accessible aux débutants francophones, et notre approche de l'entrée dans l'écrit, à la croisée de la démarche actionnelle du français langue

étrangère, des approches socio-constructivistes et actives de la formation d'adulte et de l'éducation populaire.

«J'apprends» est une méthode innovante en ce sens qu'elle croise la perspective actionnelle préconisée en FLE par le CECRL⁷⁵, où l'apprenant-e est usager-ère de la langue et accomplit des tâches, et la pédagogie active d'entrée dans l'écrit à l'âge adulte que nous avons choisie dans notre organisme de formation Langues Plurielles. Elle a été inspirée par l'expérience de Céline Alvarez, dans une école publique française, racontée dans son ouvrage «Les lois naturelles de l'enfant». Elle a fondé son expérience sur les théories pédagogiques de Jean Itard, Edouard Seguin et Maria Montessori⁷⁶, que nous avons adaptées à la formation d'adultes. Si son objectif était d'évaluer l'adaptabilité d'un projet d'éducation active à l'Éducation nationale, le nôtre était de l'essayer et l'éprouver avec des adultes. Nous avons souhaité tester la coexistence d'activités qui relèvent du FLE, d'autres qui relèvent du repérage dans des écrits difficiles liés aux si-

⁷⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2000.

⁷⁶ Maria MONTESSORI (1870-1952), italienne, médecin psychiatre, psychologue, pédagogue, fait partie des pionniers de l'École active. Elle s'est inspirée des expériences réalisées par les médecins français Jean ITARD (1774-1838, célèbre par son travail sur l'enfant sauvage) et Édouard SEGUIN (1812-1880, connu pour son travail auprès d'enfants déficients mentaux). Tous trois sont présentés et valorisés dans l'expérience décrite par Céline ALVAREZ dans son livre *Les Lois naturelles de l'enfant*, Éditions Les Arènes, 2016.

tuations de vie dans un pays francophone d'accueil pour des adultes migrants, d'autres encore d'écriture spontanée et des activités d'entrée dans l'écrit, de la découverte des phonèmes à leur écriture, le codage et le décodage.

Un jeu vidéo qui plonge l'apprenant·e dans une ville qu'il explore au rythme de son apprentissage.

Dans «J'apprends», il y a une ville, qui peut être n'importe quelle ville francophone et dans laquelle l'apprenant·e habite depuis un temps indéterminé. Gigi est sa colocataire. Elle est conductrice de travaux. Dans «J'apprends», l'apprenant·e est le personnage principal. Il·elle vit des choses qu'il·elle pourrait vivre dans sa vraie vie. Il·elle discute, prend des rendez-vous, fait des courses, étudie, travaille, se détend. Il·elle réfléchit aussi, s'informe, attend, comprend, pose des questions, fait la cuisine, se nourrit, partage un moment au bistro. Qu'elle soit femme, qu'il soit homme, il·elle fait tout ceci. Il·elle fait surtout partie de ce monde, du nous, de l'ici, et nous faisons en sorte qu'il·elle s'y sente bien. Ce faisant, il·elle apprend à mieux comprendre, mieux s'exprimer, à lire, à écrire tout en étant orienté·e vers des cours «en vrai» parce que notre conviction est qu'on n'apprend pas la lecture/écriture d'un monde si différent de son monde natal sans une main tendue, sans une écoute bienveillante, sans des sourires le matin, sans un groupe solidaire, sans formateur·rice·s attentif·ve·s.

Avec «J'apprends», l'apprenant·e entre dans la langue petit à petit grâce à une histoire dans laquelle il·elle interagit avec des personnages et réalise des missions.

Très tôt, nous savions qu'il serait préférable de penser à une solution applicative immersive. Nous voulions éviter le métalangage, la notion d'exercices (avec des consignes écrites notamment) et proposer une simulation globale dans laquelle l'apprenant·e deviendrait l'héroïne, le héros.

Présentation des contenus pédagogiques

Cette expérience narrative est décomposée en épisodes (aujourd'hui au nombre de trois) qui se déclinent en sept activités cohérentes. On retrouve trois types d'activités : les dialogues, les mini-jeux pédagogiques et les activités d'entrée dans l'écrit qui concluent l'épisode.

Les dialogues ancrent «J'apprends» dans les pratiques du français langue étrangère. On apprend une langue en la parlant. Les dialogues se déclinent avec un passage de l'oral à l'écrit afin de montrer aux apprenant·e·s non lecteur·rice·s le rapport entre l'oral et l'écrit, facilitant ainsi la compréhension du phénomène de lecture. Chaque phase de dialogue comprend plusieurs étapes qui aident les apprenant·e·s à comprendre ce qu'ils-elles entendent, à observer la décomposition des énoncés en syllabes et à observer les irrégularités de notre orthographe sans les inquiéter par le biais d'un code

couleur simple: en noir non gras, les lettres régulières, qui se prononcent comme elles s'écrivent; en noir gras, les lettres dont la prononciation est modifiée par leur combinaison (ai, on, ch,gn,etc.); en gris gras, tout ce qui ne se prononce pas, à savoir les lettres muettes et la ponctuation.

Lorsque nous avons conçu «J'apprends», nous avons fixé deux impératifs essentiels: l'application ne devait pas être trop lourde pour être téléchargeable sur des smartphones disposant de peu de mémoire et elle devait pouvoir être utilisée hors connexion pour les apprenant·e·s qui ont de petits abonnements. Ceci nous a contraints à faire des choix: dans l'expérience, l'apprenant·e n'est pas libre de dire ce qu'il-elle veut mais suit un canevas, celui du scénario. Il-elle peut répéter la phrase qu'il-elle entend et l'application validera sa diction grâce au système de reconnaissance vocale des smartphones. Le système de validation n'est jamais bloquant; il accompagne l'expérience de façon bienveillante.

Les mini-jeux pédagogiques, quant à eux, ont été pensés à partir de situations authentiques et sont interactifs et ludiques. Par exemple, le mini-jeu des recettes permet de réaliser des recettes en travaillant la communication orale, l'habileté numérique et la compréhension de signes orales.

Les mini-jeux servent aussi de supports d'accompagnement vers l'accomplissement de tâches sociales complexes comme remplir un

formulaire numérique ou enregistrer un contact sur smartphone pour se créer un répertoire personnel. Dans ce mini-jeu, pas de consignes écrites mais des consignes en audio complétées par des tutoriels créés spécifiquement pour accompagner les apprenant·e·s .

Les activités d'entrée dans l'écrit s'effectuent lors des deux dernières activités de chaque épisode, bien que les autres activités aient déjà cette fonction mais de façon implicite. La première activité permet de développer la conscience phonémique, base pour apprendre à décoder. L'apprenant·e apprend à entendre les sons prononcés à l'intérieur d'un mot pour ensuite coder (composer des mots), puis décoder (lire). Dans les premiers épisodes, il s'agit de tracer des lettres en écoutant le son qu'elles font quand on les lit. Lorsqu'il·elle les écrit à son tour, il·elle peut les prononcer pour en garder la mémoire par le geste. La seconde activité permet de jouer avec les lettres et de rentrer dans le codage et décodage autonomes, complémentaires aux activités de repérage dans l'écrit qu'offrent les situations en contexte.

Le mode histoire en épisodes est complété par un mode carnet où l'apprenant·e peut réviser ses acquis et les mémoriser. Les contenus du carnet s'acquièrent au fur et à mesure de l'expérience menée par l'apprenant·e dans le mode histoire où il·elle gagne des sons, des mots et des phrases. On y trouve un carnet de sons, un dictionnaire audiovisuel, un carnet de phrases, un carnet d'expressions et un carnet de lettres.

Un succès encourageant

Depuis sa sortie, «J'apprends» rencontre un succès populaire important; il est téléchargé partout dans l'Hexagone mais aussi dans les pays d'origine ou de trajectoire des apprenant-e-s. Même si tout ceci est grisant, n'oublions pas qu'un outil numérique reste un outil et que le vrai lieu de la vie et de l'innovation se situe dans les regards, le souffle, les discussions constructives et l'énergie d'un groupe qui se constitue et avance. Des formatrices du projet Collectif Réfugiés ont recueilli des témoignages encourageants d'apprenants afghans. Khalid, dix-neuf ans, scolarisé durant trois années, exprime: «J'ai tout fini, c'est facile, il y a encore? C'est très bien.» Hamid, vingt-sept ans, poursuit: «C'est très bien, très bien. J'aime écrire les lettres aussi, c'est bien, à la maison, je vais continuer, oui je veux.» Enfin Bashir, vingt-sept ans environ, affirme: «C'est très bien ça, j'aime, très utile. Je crois, j'ai tout acheté mais il faut remettre [il parle de l'épisode au supermarché], c'est bien les images, aussi le micro, je peux répéter, j'aime.»

Conclusions et perspectives

En réalisant «J'apprends», nous souhaitons rendre hommage à chaque apprenant·e· en français, quels que soient son statut et son histoire. Nous voulions aussi saluer le travail des formatrices et formateurs en français, compétences clés et alphabétisation, qui observent les compétences multiples et habiletés des apprenant·e·s et agissent comme des révélateurs de leurs talents cachés. Ils·elles croient en la formation tout au long de la vie et dans le nécessaire dialogue des certitudes. Ils innovent, croisent leurs intuitions, font et défont leurs doutes, tissent des ponts et dotent l'espace francophone d'un terreau fertile plurilingue et interculturel où le français est la langue en partage, dynamique, ouverte, chaleureuse et complexe.

Nous espérons que «J'apprends» pourra inspirer certaines activités aux formateur·rice·s : inventer la suite d'épisodes, incarner des personnages, rejouer et développer les dialogues avec d'autres réponses que celles proposées par l'application, créer leur propre Supercoop avec les produits qu'ils·elles aiment ou imaginer des scénarios complets d'épisodes.

Pour terminer, sachez, chère lectrice, cher lecteur, qu'on a adoré créer «J'apprends» et qu'on espère continuer à tricoter cette aventure collective.

À présent, nous allons travailler au développement des prochains épisodes de «J'apprends» et souhaitons le faire collégialement, dans l'espace

francophone. Les aventures de l'apprenant·e, de Gigi et de tous les personnages dans cette petite ville ont vocation à se développer selon l'imagination de plusieurs équipes. En France, nous sollicitons les pouvoirs publics pour financer des épisodes dans des lieux publics de la vie sociale (les transports publics, les permanences d'accès aux soins de santé, les agences du Pôle emploi, de la Caisse d'allocations familiales, de la Caisse primaire d'assurance maladie, de la Poste, des médiathèques, etc.) et nous aider à construire un scénario proche des réalités auxquelles sont confrontés les adultes primo-arrivants.

À l'échelle de l'Europe, nous souhaitons déposer un projet Erasmus + avec Lire et Ecrire Bruxelles et une autre ASBL du Luxembourg pour que d'autres épisodes soient créés en fonction des réalités des un·e·s et des autres. Enfin, nous aimerions imaginer des épisodes avec des acteurs de la formation en Afrique francophone, au Québec, en Suisse, etc.

Les voisins du 12bis, une fiction bilingue de RFI

Julien Cousseau
Responsable pédagogique
RFI Savoirs

Les voisins du 12 bis est une fiction radiophonique bilingue, disponible en français-persan, français-arabe, français-anglais et français-portugais du Brésil. C'est une série en treize épisodes de huit minutes environ pour s'initier au français de la vie quotidienne, en suivant l'histoire de Billie, Rosa et de leurs voisins.

Ces podcasts permettent d'écouter la fiction bilingue à partir d'une langue que l'on maîtrise et de découvrir progressivement la communication en français. Ils s'accompagnent d'une offre multimédia sur le site [RFI Savoirs](https://www.rfi.fr/savoirs) pour apprendre et enseigner le français :

- un parcours d'exercices autocorrectifs en ligne permet de faire des exercices de compréhension orale basés sur les saynètes en français de chaque épisode.
- des fiches pédagogiques pour enseigner avec *Les voisins du 12 bis* permettent aux formateurs d'animer des cours de français avec deux parcours d'activités, détaillés dans les fiches : pour un public « FLE » (débutants et intermédiaires) et pour un public « apprentis lecteurs et scripteurs adultes ».

Pour compléter les audios et suivre l'histoire en images, *Les voisins du 12 bis* est adapté en BD et avec une version animée et sonorisée de chaque épisode sur le compte Instagram de la série.

Enfin, pour prendre en main ces parcours pédagogiques, deux modules de formation sont proposés sur la plateforme FEI + : Enseigner le FLE avec une fiction radio et Enseigner la lecture-écriture avec une fiction radio.

L'ensemble de ces ressources et modules pédagogiques sont gratuitement mis à disposition.

Les voisins du 12 bis est un dispositif réalisé par Radio France Internationale en coproduction avec France Éducation internationale, et avec le soutien du ministère français de la Culture.



Le jeu dans l'histoire du FLE

Véronique Laurens

*Enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère,
université de la Sorbonne Nouvelle*

veronique.laurens@sorbonne-nouvelle.fr

<https://veroniquelaurens.wixsite.com/vlaurens>

Les diapositives présentées lors du colloque :

Jeu et apprentissage de la langue : la place du jeu dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère



Colloque franco-belge en région Grand Est
Langue et culture : place aux jeux!
Vendredi 8 octobre 2021, Reims

Véronique Laurens
Université Sorbonne Nouvelle
DILTEC EA2288

Pourquoi jouer en français ?

- Donner **envie** d'apprendre, motiver, susciter le plaisir dans la LE
- Favoriser les **échanges**, coopérer, socialiser
- Développer la **spontanéité**, la confiance en soi
- Rendre l'utilisation de la langue **nécessaire** par l'enjeu du jeu
- Donner du **sens** à l'apprentissage de la langue
- Rendre l'apprenant **actif**, l'impliquer (en entier)
- Faire **reculer l'inhibition**, dédramatiser l'erreur

Le jeu, le ludique et la créativité

- **Le jeu et le ludique : tout jeu est ludique, toute activité ludique n'est pas un jeu. Les deux concernent l'enseignement du français.**

« Le jeu est une activité structurée, totalement ou en partie, par des moyens extérieurs à l'interaction tels que des règles, un marquage de points, des dés, des cartes, etc. Une **activité ludique** est une activité où un élément fait penser qu'on s'amuse, par exemple la compétition entre équipes, un quiz où la vitesse compte, une énigme, un jeu de rôles » (Décuré, 2000 : 40)

- **Le jeu et la créativité : tout jeu n'est pas forcément créatif, toute activité créative n'est pas forcément un jeu, mais le jeu recouvre des techniques possibles pour nourrir la créativité.** (Silva, 2009 ; Décuré, 2016)

Le jeu dans l'histoire du FLE

- Une **tradition** et des méthodes non ludiques (du 16^{ème} au 20^{ème} siècles)
 - Des **précurseurs** : Erasme, Comenius, Rousseau, Decroly, Piaget...
- ↓
- Le « **big bang** » ludique et créatif avec l'émergence de l'approche communicative (AC) (années 70-80)
 - La place du jeu **aujourd'hui** (depuis 2000)

Le « big bang » ludique et créatif : l'apport fondamental de Francis Debyser, de Jean-Marc Caré et des formations du BELC

- ◆ L'AC et la langue : **la langue en 3 D**
- ◆ L'AC et les activités : sortir des méthodes basées sur la répétition et l'imitation par **des techniques de jeu et de créativité**, s'appuyer sur les motivations expressives et les ressources d'invention des apprenants pour faire s'exprimer à l'oral, à l'écrit



Le jeu aujourd'hui : une place légitimée, une affaire sérieuse !

- Plusieurs ouvrages pédagogiques (ex. : Silva, 2008 ; Lemeunier, 2010)



- Développement de la **gamification** : jeux vidéos, jeux en ligne, jeux sérieux, jeux d'évasion (Silva & Loiseau, 2016)
- Des recherches menées et à mener (Silva, 2009, 2016), des publications théoriques (revues, ouvrages) : impact du jeu dans l'enseignement/apprentissage du français > interroger les évidences
 - Ex.: est-ce que jouer contribue à apprendre ?
- Les pratiques pédagogiques ?
- Enjeux pour les pratiques effectives, notamment dans l'enseignement de l'oral aux adultes migrants :
 - Nourrir la dynamique de groupe, le sentiment d'appartenance,
 - Travailler l'oral pour l'oral, par l'oral (prononciation, rythme, intonation, gestuelle, grammaire et syntaxe de l'oral),
 - Développer des automatismes pour nourrir la spontanéité,
 - Travailler l'oral pour mieux appréhender l'écrit

Références

- Caré J.-M., Debyser F. (1978), *Jeu, langage et créativité*, Paris, BELC, Hachette/Larousse
- Décuré N. (2000), « Faites vos jeux », *Les Cahiers de l'APLIUT* n°19 (3), 39-51
- Décuré N. (2016), « Représentations du jeu pédagogique : entre engagement et transformation », *Le français dans le monde, recherches et applications* n°59, 26-35
- Lemeunier V. (2001), « Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication », dans De Salins G.-D. (éd.) : *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, 179- 184
- Silva H. (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris, Clé International
- Silva H. (2009), « La créativité associée au jeu en classe de FLE », *Synergies Europe* n°4, 105-117
- Silva H., Loiseau M. (coord.) (2016), *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°59
- Weiss F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, coll. Pratiques de classe
- Yaiche F. (1996), *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette

Langue et culture : place aux jeux !

synthèse et conclusion

Hugues Lenoir

Enseignant chercheur émérite, Université Paris-Nanterre

Lisec EA 2310

Le colloque d'octobre 2021 de l'association Initiales était consacré à une analyse et à des réflexions sur la place du jeu dans l'accès à la langue tant pour des populations allophones qu'en situations d'illettrisme. Le jeu étant considéré à la fois comme élément de culture et comme outil d'éducation. Les diverses interventions démontrèrent qu'il en était ainsi. Je me contenterai, renvoyant aux diverses contributions de ses actes, d'en souligner quelques points saillants et de proposer, au hasard de mon savoir et des réflexions issues de ce colloque d'une grande richesse, quelques ouvertures pédagogiques ou sociétales. À l'écoute des propos tenus je les ai regroupés autour de trois axes : pédagogique, [psycho]sociologique, socio-politique.

À noter que cette année la dimension pédagogique, toujours présente, a été particulièrement riche d'autant plus que les participants furent conviés à deux ateliers pratiques illustrant les possibilités d'apprentissages dans un espace-temps ludique.

Une dimension pédagogique affirmée

Tout d'abord, il fut affirmé avec force et raison que l'usage du jeu en situation d'apprentissage n'est pas une activité pédagogique de second rang, celle que l'on utilise entre deux temps dits « forts » et formels, le plus souvent expositifs afin de relâcher la pression cognitive. Il ne s'agit donc pas seulement d'un intermède ludique mais bien d'une occasion de donner sens et résonnance aux apprentissages. Il fut affirmé au contraire que le recours au jeu est une activité « noble » favorisant l'accès au savoir et, ici en particulier, à l'usage écrit ou parlé de la langue.

Le jeu est *de facto* un outil pédagogique qui permet de sortir « la langue de son carcan »⁷⁷, de s'inventer un monde, d'y être un acteur et d'en choisir les éléments dans le cadre d'une simulation globale respectant la vie et la sensibilité de chacun afin de faciliter l'expression orale de tous. En bref, il s'agit de privilégier « le parler français du monde réel » dans un premier temps pour n'aborder qu'ultérieurement le français académique. De plus, le jeu incite à se déconnecter d'un « réel » qui rend parfois difficile les apprentissages. Il permet de « s'oublier » un temps pour mieux apprendre, mieux s'exprimer à l'oral.

⁷⁷ Tous les propos entre guillemets furent tenus lors de ce colloque, les intervenants sans aucun doute s'y reconnaîtront. Merci à eux de me prêter leur voix-voies.

Oralisation considérée comme incontournable pour mieux appréhender l'écrit dans un second temps. Le jeu est donc une affaire sérieuse, les *games* s'en revendiquent d'ailleurs ! Ainsi, la « ludification » apparaît aux yeux de certains comme une nécessité et non un gadget pour favoriser les apprentissages d'autant qu'il apparaît selon les mots de Philippe Meirieu comme un « espace hors menace », à condition toutefois à ce que chacun veille, les formateurs en particulier, à la non-psycho-dramatisation des situations ludiques et à un trop grand engagement de soi dans la situation de jeu.

Partant, les jeux s'inscrivent dans le courant des pédagogies actives et favorisent « l'apprentissage du français en action ». Au-delà du plaisir d'apprendre qu'ils procurent, ils autorisent l'essai et l'erreur. En d'autres termes, au tâtonnement expérimental, ici linguistique, théorisé en son temps par Célestin Freinet. De plus, du fait des déplacements physiques qu'ils nécessitent souvent, ils impliquent le mouvement des corps et mobilisent les cinq sens dans les apprentissages. Ils permettent ainsi « l'incorporation » tant de l'oral que de l'écrit en créant un lien quasi organique entre le corps, l'oral et l'écrit et l'appareil cognitif. Ils mêlent selon un intervenant « le geste [...] aux mots ». Ainsi « construire des lettres » au sens propre, c'est-à-dire matériellement, permet de « s'approprier les graphèmes et de les incorporer », en d'autres termes de les faire siens. Autre dimension pédagogique développée durant le colloque : celle des apprentis-

sages en autonomie grâce soit à la radio (RFI), soit à l'aide d'un *smartphone* et d'une application spécifique favorisant l'accès à la langue et à la culture - toujours au plus proche de la réalité sociale - même dans des situations incertaines que sont, bien souvent, celles des réfugiés et des demandeurs d'asile ou encore des populations les plus précaires.

Dans les ateliers, il fut entre autres choses, rappelé d'une part les en-jeux impliquant de « travailler toutes les formes de l'oral » des plus savantes aux plus vernaculaires et idiomatiques dans le cadre d'une systématisation de la prise de parole. D'autre part, la nécessaire et incontournable mise en place, suite au jeu, d'un retour réflexif individuel et collectif afin de repérer, nommer, mémoriser, s'approprier les apprentissages et du même coup faire prendre conscience aux apprenants que le jeu n'est pas qu'un jeu mais aussi un moyen de facilitation dans le processus d'acquisition linguistique.

Au cours des interventions et des échanges, il est aussi apparu que la ludopédagogie s'inscrivait bien dans le cadre des pédagogies actives et émancipatrices dans la tradition de Sébastien Faure (éducation de la main et du cerveau), dans celle de Célestin Freinet (activité et tâtonnements...), celle de la tradition de l'Éducation populaire (création collective et coopérative de poèmes...) voire dans celle d'Albert Bandura (auto-direction, autogestion des apprentissages).

Une dimension sociologique et psychosociologique

Même si les jeux d'apprentissage peuvent séduire, convaincre et faire adhérer certains, d'autres vont développer des résistances tant du côté des formateurs que des apprenants pour lesquels «jouer n'est pas apprendre». Il est essentiel de répondre à la question «pourquoi jouer?». En effet, certaines personnes partagent des représentations de «l'école» traditionnelles et attendent ou développent des pratiques traditionnelles dont on connaît depuis longtemps les limites. Il convient donc d'initier les formateurs au jeu d'apprentissage lors de sessions de formation *ad hoc*, en leur faisant découvrir par immersion l'apprendre dans et par le jeu, sans omettre d'appliquer la règle évoquée ci-dessus du travail réflexif associé afin de modifier leurs *a priori*, leurs certitudes infondées et leurs représentations. Sans oublier de leur apporter quelques éléments théoriques sur les bienfaits des jeux en éducation.

Quant aux apprenants, il faut veiller à ne pas les contraindre en amenant les pratiques ludiques petit à petit et, sans doute aussi, en les incitant à engager une réflexion sur l'usage et les apports du jeu dans leur propre culture tout en précisant clairement les objectifs d'apprentissage du jeu proposé. Il est aussi important d'adapter certains jeux «classiques» au besoin des apprenants et à leurs niveaux langagiers, tout en restant vigilant à ne pas infantiliser les

publics adultes afin d'éviter toute maltraitance symbolique. Enfin, il s'agit de convaincre apprenants et formateurs - porteurs de représentations négatives - que si l'apprentissage représente toujours un effort et une transformation de soi, celui-ci peut aussi être associé au plaisir d'apprendre.

Autre dimension incontournable du jeu, souvent appelé de société, car il permet comme son nom l'indique de faire société, autrement dit de se socialiser. Cet atout des jeux d'apprentissage a été évoqué à plusieurs reprises. Le jeu, au-delà de ses effets d'apprentissage, favorise les débats, les controverses et la découverte des cultures représentées dans les groupes d'apprenants. Il est encore un outil de partage et d'insertion dans la culture d'accueil donc un outil irremplaçable de socialisation aux us et coutumes locaux et à l'acceptation de l'altérité. De plus, en termes pédagogiques, il favorise la mise en place d'une dynamique de groupe essentielle au « processus- apprendre » car comme le note Philippe Carré après Paulo Freire : « on apprend seul, mais jamais sans les autres ». De plus, le jeu apparaît comme un ressort essentiel au maintien et/ou au développement de la motivation et de l'engagement en formation. Sans oublier de mentionner qu'au-delà de l'apprentissage d'une langue nouvelle, il encourage à la coopération et à la créativité.

Une dimension socio-politique

La région Grand-Est n'est pas épargnée par l'insécurité linguistique parce que de nombreux allophones y résident et que, selon l'INSEE, deux cent mille personnes relèveraient de l'illettrisme, soit 14 % de la population entre dix-huit et soixante-cinq ans. À ceux-ci s'ajoutent à l'évidence quelques milliers de jeunes (16-18) et de nombreux « séniors » non comptabilisés. Le défi est donc immense et les moyens pas toujours à la hauteur de celui-ci.

Quant au jeu, face à cette problématique sociétale, il est un moyen, parmi d'autres pratiques culturelles et pédagogiques, d'œuvrer à une meilleure maîtrise de la langue. En effet, l'espace et le temps ludiques sont des vecteurs qui favorisent - selon les propos d'un des intervenants - l'accès à l'oral, à la culture et à la société. J'y ajouterai volontiers l'accès à la conscientisation et parfois même à l'émancipation autorisant à agir dans et sur le monde. Une remarque toutefois s'impose de mon point de vue quant au choix des jeux pour apprendre. Je pense qu'il faut prendre garde aux jeux qui exacerbent l'esprit de compétition aux dépens de la coopération ; aux jeux qui perpétuent l'image d'une société qui légitime un monde fait de gagnants et de perdants et non d'égaux. En lien avec cette remarque, les jeux issus de l'Éducation populaire sont sans doute à privilégier afin qu'ils participent à « un droit universel à la poésie » - donc à l'écriture - évoqué durant le colloque, voire à un droit universel à la créativité.

Souffler n'est pas jouer

Et pourtant si, souffler, comme au cœur du jeu de Dames, n'est pas jouer, ce colloque a permis de souffler quelques idées, de pratiques et de réflexions innovantes. Il fut aussi l'occasion de faire le lien entre « Jeux, langage et créativité⁷⁸ » et de montrer la complémentarité de ces trois termes et leur dynamique vertueuse. Néanmoins, si le jeu peut être considéré à juste titre par des observations empiriques comme un outil d'apprentissage, il faut garder à l'esprit que la question du « comment on apprend dans et par le jeu » reste une question de recherche encore à travailler largement malgré quelques travaux récents.

Au reste, les praticiens du jeu pour apprendre se doivent de veiller à ce que la dynamique du jeu ne prenne pas le pas sur l'apprentissage afin qu'il demeure un outil didactique et non un simple divertissement. En effet, la dynamique du jeu et les passions qu'il peut entraîner nuisent parfois aux objectifs pour lesquels il avait été proposé. Reste une question en creux que le colloque de 2021 n'a pas abordée : peut-on parfois désapprendre par le jeu ?

Au demeurant « jouer et apprendre », « apprendre et jouer » sont apparus comme des activités à fort potentiel tant en matière de savoirs langagiers acquis que de modalités de so-

⁷⁸ Titre de l'ouvrage de J.-M. Caré et F. Debyser édité par le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger), il y a plus de trente ans.

cialisation et de partage, voire comme un levier essentiel aux apprentissages. Elles permettent bien souvent aux apprenants engagés de « dire JE dans le JEU » et de participer par l'éducation, comme le préconisait Heinrich Pestalozzi, à « faire œuvre de soi-même ».



Photographies du colloque



*Sylvie Thomas-Lachat,
directrice Atelier Canopé
de la Marne*



*Michel Legros,
vice-président d'Initiales*

*Delphine Quéreux-Sbaï,
conseillère livre et lecture,
DRAC Grand Est*



*Olivier Flury,
coordinateur,
ANLCI en région Grand Est*





*vue d'ensemble
du colloque*



*Perrine Balbaud,
chargée de mission, DGLFLF,
ministère de la Culture
et Hugues Lenoir,
enseignant-chercheur*



*Véronique Laurens,
enseignante-chercheure
et Perrine Balbaud*



*Nathalie De Wolf
et Hélène Renglet,
Collectif Alpha,
Belgique*





*Anne-Sophie Reydy,
Bibliothèque départementale
de l'Aube,
Perrine Balbaud
et Hugues Lenoir*



*Thierry Beinstingel,
auteur,
Perrine Balbaud
et Hugues Lenoir*

*Anna Cattan,
association Langues Plurielles*



*Julien Cousseau,
RFI Savoirs,
Perrine Balbaud
et Hugues Lenoir*





*Delfine Guy,
auteure,
Perrine Balbaud
et Hugues Lenoir*



*Place aux jeux,
mise en situation
avec les participant-es*



À lire, à découvrir...



Émanant d'organismes œuvrant dans les champs culturel, social et éducatif, quelque cent cinquante projets ont été soutenus dans le cadre de l'appel à projets national du ministère de la Culture (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) « L'action culturelle au service de la maîtrise du français ».

Comme le film qui accompagne ce livre*, les reportages, analyses, entretiens, contributions d'experts le confirment: le *détour* par l'action culturelle peut provoquer, chez une personne en difficulté linguistique, un *déclic* pour mieux apprivoiser la langue française. Et aussi découvrir d'autres manières d'être-au-monde, (re)trouver confiance en soi, accroître son « pouvoir d'agir » et participer à la vie de la cité.

**Les orages, ça finit par passer...* (réal. Philippe Worms, 56 min, 2018)



Ce livre, publié à l'initiative et avec le soutien du ministère de la Culture (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) présente quelque trente projets proposant des formes de médiation artistique et culturelle adaptées à des personnes en situation de fragilité linguistique.



*Le voyage de Shaka,
une aventure de Tôpé l'araignée*
Initiales, 2022



L'association Initiales publie...



Format 30 x 42, 4 pages,
3 numéros par an.

Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous

Consacré aux textes écrits par des personnes en situation d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue, ce journal constitue un moyen de communication entre les personnes elles-mêmes et les ateliers d'écriture. C'est une lettre qui voyage. Il s'agit également d'un support pédagogique utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture pratiqués au sein de MJC, de Maisons de quartier, de bibliothèques, de Maisons d'arrêt, d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux... « Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous » inscrit l'apprentissage dans un projet de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle.



Format 30 x 42, 4 pages,
3 numéros par an.

Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences

Ce journal présente des initiatives et des expériences menées par des animateurs d'ateliers d'écriture. Il ouvre ses colonnes à des chercheurs, bibliothécaires, écrivains, formateurs, et alimente le débat entre théoriciens et praticiens. Il communique des informations pratiques : ouvrages récents, outils pédagogiques, événements... Il s'agit d'associer les compétences pour mieux répondre aux besoins du public concerné.

Achevé d'imprimer en septembre 2022,
sur les presses de l'Imprimerie Gueblez.
Textes composés en Legacy Sans ITC Std.
Dépôt légal : 1^{er} semestre 2022.

Jeux de rôles, de société, d'écriture, vidéo... Comment la pratique du jeu, au sein des espaces d'apprentissage et/ou de réapprentissage de la langue française peut-elle être utilisée? Quelle place et quel rôle peut-on donner à cette pratique? Quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour qu'elle soit efficace? Quels sont les différents champs concernés: oralité, pratique de l'écrit, accès à l'emploi, à la culture, égalité homme-femme?



**MINISTÈRE
DE LA CULTURE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



**PRÉFET
DE LA RÉGION
GRAND EST**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Grand Est
ALSACE CHAMPAGNE-ARDENNE LORRAINE



initiales .


Passage de la Cloche d'Or – 16 D rue Georges Clemenceau – 52000 Chaumont (France)
Tél.: 03 25 01 01 16 – Courriel: initiales2@wanadoo.fr