

JOURNAL
DE L'ALPHA

Le pouvoir des émotions

2^{ème} TRIMESTRE 2015

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISERUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

197



Le pouvoir des émotions

Reconnaitre leur place
dans l'apprentissage



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

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

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

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

RÉDACTION Lire et Ecrire Communauté française asbl

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

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

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Catherine BASTYNS, Anne GODENIR, Els DE CLERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Iria GALVAN, Magali JOSEPH, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET, Catherine STERCQ, Huguette VLAEMINCK

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

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

COMMANDE AU NUMÉRO 10 € (+ frais de port)

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

DÉPÔT LÉGAL : D/2015/10901/03 - ISBN : 978-2-930654-35-5

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

Sauf demande contraire de l'auteur, le Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel *Recto-Verso* développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/recto-verso) et de l'ouvrage *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

Sommaire

ÉDITO

Pour prendre en compte les émotions en éducation populaire 5

Sylvie PINCHART – Lire et Ecrire Communauté française

Émotion quand tu nous trans-formes... 9

L'équipe de Lire et Ecrire Brabant wallon

Résilience, vécu émotionnel et apprentissage 16

Une cohabitation paradoxale

Bruno HUMBEECK – Université de Mons

Toi émoi 23

Marilyn DEMETS et Fabien MASSÉ – Lire et Ecrire Hainaut occidental
avec la participation des apprenants

et la contribution d'Anne GODENIR – Lire et Ecrire en Wallonie

L'étonnement 35

Pertinence et pistes pédagogiques pour la formation des adultes

Pauline GILLARD et Aurélie STORME – Lire et Ecrire Wallonie

Des sensations aux émotions dans l'apprentissage 44

d'une langue étrangère

Kim HUYNH – SAMPA

Apports du modèle transactionnel de l'émotion 52

Régine OLIVA – Lire et Ecrire Charleroi / Institut Roger Guilbert

Comment prendre en compte la dimension émotionnelle
dans la relation pédagogique ? 60

Catherine FAVRE – IRIS (Institut de Recherche et d'Information bioSociales)

Place de l'émotionnel dans un atelier de formation-recherche-action	70
Cécile BULENS – Lire et Ecrire Communauté française	
Soutien à la parentalité au sein d'un groupe alpha	87
Anne-Chantal le POLAIN – Espace Parentalité, Association Françoise Dolto Nicole PIRARD – Centre Alpha Ixelles, Lire et Ecrire Bruxelles	
Tissages et métissages	101
<i>Une rencontre... puis des lectures qui apportent un éclairage</i> Sylvie-Anne Goffinet – Lire et Ecrire Communauté française	
L'émergence de la subjectivité humaine	111
<i>L'alphabétisation comme processus d'émancipation</i> Alain GOUSSOT – Université de Bologne / Département de psychologie / Didactique et pédagogie spéciale	
Sélection bibliographique	123
Eduardo CARNAVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

PROCHAIN NUMÉRO

Se former :
liberté ?
contrainte ?

Une question de choix

ÉDITO

Pour prendre en compte les émotions en éducation populaire

Par Sylvie PINCHART

g

LES ÉMOTIONS NOUS TRAVERSENT, elles sont constitutives de notre humanité, de notre rapport à soi, aux autres et à notre environnement. Elles sont à la fois partagées par toutes et tous et singulières à notre histoire.

Tues, chuchotées, affirmées ou exprimées avec véhémence, que deviennent-elles, passé le pas de la porte d'un espace de formation ? Cette question peut embarrasser... Traditionnellement, les lieux de formation sont investis de démarches raisonnées, conçues pour mobiliser des apprentissages cognitifs. Peu de courants pédagogiques se sont intéressés à la place que les émotions, des apprenants ou des intervenants, y occupent ou pourraient y occuper. Tout au plus sont-elles la plupart du temps considérées comme une espèce de phénomène parasite, à éviter soigneusement car perturbant la mise en œuvre d'une démarche didactique. Parfois (souvent ?) cependant, quoi qu'on fasse, elles s'imposent. Il s'agit alors de gérer 'au mieux' la situation pour revenir 'à la normale'. Nouvel embarras ! C'est quoi au juste 'gérer' des émotions dans la dynamique d'un groupe en formation, dans la relation pédagogique formateur-apprenant ? Et 'maîtriser' des émotions ? Les siennes ou celles des autres ? Est-ce que cela a un sens ? Oui peut-être, mais alors comment ?

Du côté des démarches en éducation populaire, la place et le rôle des émotions ne semblent pas non plus faire l'objet d'une grande attention. Les

enjeux sont cependant de taille. Énoncer qui on est, la place qu'on occupe dans l'espace social – en tant qu'individu ou groupe –, ce que l'on veut pour soi et pour les autres, nos aspirations de changement, nos exigences de justice..., bref ce qui constitue les fondements des processus d'émancipation individuelle et collective, ne peut faire l'impasse sur les vécus émotionnels.

Des exceptions existent cependant. Comme dans la démarche des intelligences collectives, conçue par Majo Hansotte, où l'émotion a toute sa place. C'est à partir des cris du cœur – colère, indignation, tristesse... – que le groupe va dégager des exigences de changement en se soumettant à l'épreuve du 'Nous tous' : qu'est-ce qui serait juste pour tous les humains concernés par une situation injuste choisie par le groupe ?¹

Agir sur soi, avec les autres, dans son environnement, construire des stratégies, confronter des points de vue, poser des choix, comprendre et analyser des situations,... passe certainement par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, par la mobilisation de nouvelles compétences individuelles et collectives. Ces apprentissages n'ont cependant de sens que dans celui-là même que leur accordent les personnes impliquées dans la démarche. Les émotions peuvent être l'expression d'une conflictualité sociale, et la place qu'on leur donne ou ne leur donne pas est souvent un bon indicateur des rapports de pouvoir, voire d'aliénation, à l'œuvre. La contribution de Cécile Bulens sur la honte, exprimée par des participants à un atelier européen de formation-recherche-action, est particulièrement éclairante à ce propos. La honte, posée, exprimée et échangée dans l'atelier, permet au groupe de franchir une étape importante dans sa réflexion politique et son implication dans la lutte contre l'analphabétisme. Ce qui est ressenti de manière individuelle, dans l'intime, est une expérience partagée par d'autres, et celle-ci a quelque chose à voir avec la réalité sociale de l'illettrisme. Dans son article, Alain Goussot explicite les enjeux et les voies d'une alphabétisation émancipatrice et aiguise notre vigilance pour que nos démarches pédagogiques ne deviennent pas les outils d'une nouvelle domination.

¹ Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, et Sophia PAPADOPOULOS, *Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp.12-31 et pp. 32-42.

Dans ce *Journal de l'alpha*, et dans la suite des réflexions et interrogations portées par des acteurs du terrain de l'alphabétisation populaire, nous avons fait le choix de contributions qui ont en commun d'acter le **Pouvoir des émotions** et, dans leurs diversités et singularités, de les réfléchir et de les agir dans leur rapports aux apprentissages et aux processus d'émancipation.

Plusieurs contributions traitent des interactions entre les émotions et les apprentissages cognitifs, dans leurs aspects théoriques et leurs implications pédagogiques, tout en proposant des points d'appui pour l'intervention.

D'autres encore portent une attention plus particulière sur les formateurs-formatrices : quelles perceptions du rôle des émotions dans le cadre d'une équipe de travailleurs en alpha ? que faire de ses propres émotions en tant qu'intervenant ? quelles compétences mettre en œuvre ? Et pourquoi ne pas mettre la place des émotions en débat avec les apprenants, comme l'ont fait deux formateurs de Lire et Ecrire Hainaut occidental ?

Au fil des articles, vous découvrirez aussi des pratiques qui explorent d'autres voies originales et singulières... autant de pistes d'action pour prendre en compte les émotions en éducation populaire...

Merci pour toutes ces contributions, qui nous le souhaitons, entreront en écho avec une large palette de vos émotions !

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Ecrire Communauté française



« N'oublions pas que les petites émotions
sont les grands capitaines de nos vies
et qu'à celles-ci nous obéissons
sans le savoir. »

Vincent Van Gogh

Émotion quand tu nous trans-formes...



Lors de notre réunion d'équipe de septembre dernier, nous avons demandé à tous nos collègues s'ils étaient prêts à parler, raconter, rédiger un propos, une phrase, un article sur les émotions... que nous présenterions sous forme collective. Chacun d'entre nous interviendrait dans cette réflexion, à sa manière. C'est ainsi que nous avons récolté des textes, des réflexions, des témoignages divers sur l'émotion vue à travers les yeux de nos collègues sensibilisateurs (Jean et Delphine) et formateurs (Annick, Brigitte, Christine, Pierre, Gene et Murielle) qui ont répondu à notre invitation...

Par l'équipe de Lire et Ecrire Brabant wallon

Pour nos sensibilisateurs :

- Sensibiliser, c'est 'rendre sensible'. C'est chatouiller, c'est faire guiliguili. C'est jeter un pavé dans la mare et accepter de se mouiller. Comme le pêcheur de poissons, c'est toucher et mouliner vers un meilleur. (Jean)
- Sensibiliser, c'est toucher la sensibilité des personnes pour les ouvrir à la problématique de l'illettrisme. Je pense que c'est indispensable de travailler avec l'émotionnel pour viser la transformation, dans le cadre d'un processus de formation tout comme dans les animations de sensibilisation. (Delphine)

Dans le cadre d'un **processus de formation**, l'émotionnel peut surgir alors que l'on ne s'y attendait pas. Ainsi, suite à la présentation aux apprenants du projet Je lis dans ma commune¹ proposé par la régionale, Annick et Brigitte, deux de nos formatrices, ont vécu 'une tornade d'émotions' et ont pris la mesure de leurs impacts.

Après un temps de recul, un brainstorming a été proposé afin d'échanger les réactions et ressentis des apprenants suite à la présentation du projet. Et là, une tornade s'est véritablement déclenchée dans le chef de certains apprenants : *« Je parle au nom de plusieurs, on n'est pas d'accord avec ce projet ! On est ici pour apprendre à lire et écrire et pas pour lire des livres d'enfants ! »*. Un apprenant, habituellement très expressif, manifestait silencieusement un fort malaise et, après avoir été encouragé à s'exprimer, a dit : *« C'est plus comme avant, l'année passée je progressais bien, maintenant j'ai l'impression qu'on n'apprend plus bien, je sens que je régresse, l'ambiance n'est plus bonne et si ça continue je pars ! »*. Certains apprenants qui étaient enthousiastes deux jours plus tôt changent d'avis et la tension monte entre les partisans du projet et ceux qui le rejettent. À ce moment-là, des choses essentielles pour certains émergent, liées à leur histoire de vie, leurs souffrances, leurs frustrations, leurs peurs.

¹ Opération qui vise à encourager le développement local de projets autour du livre et de la lecture, à l'occasion de la Journée mondiale du livre. Lire et Ecrire Brabant wallon avait réagi à l'appel à projets (lancé auprès des associations, institutions, enseignants, citoyens,...) en proposant que des apprenants viennent lire des livres aux enfants dans un parc communal.

Ces réactions entraînent de vives altercations entre certains apprenants et une intervention des formatrices est nécessaire pour stopper le débat. Tout un travail d'accompagnement de l'expression se met en route. Les apprenants continuent à en parler, même en dehors des cours. Après le weekend, un temps est à nouveau consacré au débat afin que le groupe puisse se positionner sur la poursuite ou non du projet. Les personnes qui étaient les plus réfractaires décident finalement de rentrer dans le projet et, à la quasi-unanimité, le groupe l'adopte.

Jour J : répartition des apprenants dans le parc, installation des décors, costumes, échauffement et relaxation. Les apprenants ne désirant pas lire mais désirant participer à l'animation proposent soit d'être 'supporteur'², soit d'assurer le reportage photo ou d'amener les groupes d'enfants d'un lieu à l'autre. Dans chaque petit groupe, il y a un ou deux lecteurs et un 'supporteur'. À un intervalle d'une heure, les groupes d'enfants défilent dans le parc. L'implication de chacun est à 100%. Des rires éclatent, les enfants s'excitent et réagissent. Des improvisations et interactions avec les enfants et les institutrices se créent. À la fin des lectures, des échanges entre les apprenants et les institutrices ont lieu sur le travail entrepris pour réaliser ce projet.

Une fois les enfants repartis, toute l'équipe prend le repas ensemble afin d'échanger les impressions de la journée. Les apprenants donnent leur avis sur la qualité de la prestation de chacun des acteurs : « *Fatoumata, tu as fait ça vraiment bien, tu m'as épaté !* », « *T'as fait craquer les institutrices, déguisé en lapin !* », « *Il y avait des enfants qui avaient déjà lu les livres* », « *Les enfants posaient beaucoup de questions !* », « *C'était génial, on recommence l'année prochaine !* », « *On pourrait écrire une histoire que les enfants ne connaissent pas !* »...

Formation, réflexion, émotion, expression, transformation...
changement... les émotions douloureuses du départ ont pu être
exprimées, accompagnées,... et se sont transformées en moment
privilegié de partage, de fierté et de projection vers le futur.

² En nouvelle orthographe, la graphie du mot 'supporter' a été francisée.

Pour Christine, un moment, un lieu, un accompagnement sont, entre autres, des conditions pour que les émotions puissent se vivre.

L'émotionnel est toujours au centre des débats mais il n'est pour moi, en aucun cas, générateur de problèmes mais, au contraire, initiateur de solutions, de réflexions communes.

Les états émotionnels peuvent être des incitants, mais aussi des freins à l'apprentissage, comme Pierre nous le raconte.

Tout allait bien dans ce groupe de remise à niveau. Le plaisir de venir au cours, la convivialité, l'humour, les amitiés entre apprenants, la joie... caractérisaient cette formation d'adultes. Ceci jusqu'au jour où Armande se sent agressée par les propos d'Anita, une de ses collègues. Elle bouillonne de colère. Son cœur se remplit de rancœur et sa peau rougit. Elle n'ose rien dire. La formatrice constate l'inactivité soudaine d'Armande et l'interpelle. Plutôt que de répondre, Armande sort de la salle en claquant la porte. Le lendemain, elle explique à la formatrice sa colère et son dégoût pour la formation tant qu'Anita y est présente. Le groupe ne tarde pas à se diviser en pro-Armande et pro-Anita. La tentative de médiation de la formatrice du groupe ne fait qu'aggraver le clivage. Même l'intervention de la coordinatrice pédagogique ne suffit pas à apaiser les esprits...

À travers cette bribe de récit, nous pouvons mesurer combien un coup de colère peut générer une avalanche de conséquences néfastes à l'apprentissage : inattention d'Armande, dégoût et démotivation par rapport à la formation, émergence d'un climat défavorable dans le groupe... Il va sans dire que l'adrénaline sécrétée sous l'effet de la colère constitue, à coup sûr, un frein au processus d'apprentissage.

L'émotion qui empêche, qui freine, qui divise, qui démotive... qui prend de la place, toute la place ! La formatrice... médiatrice 'improvisée', médiation 'risquée' ? Comment faire, où trouver du soutien, une solution... quels outils, quelles approches ? C'est la question que pose Gene.

Un jour, pensant faire un peu de 'géographie', je demande aux apprenants de nous montrer sur la mappemonde leur itinéraire pour arriver en Belgique... Je pensais récolter des noms de pays, nous nous sommes retrouvés avec des récits parfois très durs de leur difficile voyage. Plusieurs personnes ont pleuré... J'ai eu beaucoup de difficultés à savoir comment m'y prendre pour récupérer et apaiser le groupe.

Le formateur, le groupe, un lien, une interaction peuvent amener des situations de confrontation, de réflexion, de doute,... toutes cimentées aux émotions. Murielle se veut très vigilante quant à l'impact de ses attitudes en situation de formation.

Dans mes cours de psychopédagogie, j'ai été fort interpellée par une expérience scientifique réalisée par le psychosociologue Robert Rosenthal avec sa collègue Lenore Jacobson. On nomme cette expérience 'l'effet Pygmalion', soit le rôle des attentes et préjugés des enseignants sur les résultats des élèves. Les chercheurs ont ainsi relevé quatre aspects de l'interaction élèves-enseignants : le climat créé par l'enseignant, le temps et l'attention qu'il accorde à chaque élève, les opportunités qu'il lui offre pour s'exprimer, la qualité des renforcements qu'il lui apporte.

Le fait que 'l'effet Pygmalion' m'ait été conté, si je puis dire, m'invite à prendre du recul vis-à-vis de mes attitudes automatiques, en les revoyant à posteriori comme on visionne un film. Tiens, je vais moins ou plus vers tel apprenant, pourquoi ? Qu'est-ce que cet apprenant suscite en moi ? Qu'y a-t-il derrière cela ? Je peux alors tenter de rectifier le tir pour donner une attention égale à chacun, une opportunité à chacun d'être valorisé dans sa progression, dans son génie propre, que ce soit dans un savoir-être ou un savoir-faire. Je suis parfois étonnée des progrès de certains apprenants qui montraient beaucoup de difficultés : d'accord, j'ai tout fait pour y croire, mais ce n'était pas donné dès le départ !

Parfois, connaître des choses de la vie d'une personne apprenante permet de mieux la respecter dans ce qu'elle a d'unique, de trouver le point sensible où elle va accrocher. Travailler à partir de sujets qui passionnent l'apprenant ou qui prennent racine dans son histoire, que ce soit pour l'élaboration d'un 'chef-d'œuvre' ou pour tout autre travail, permet l'expression de cette part unique qui rend une parole intéressante et donc valorisante. De même, le fait d'aider un apprenant à prendre conscience de l'intelligence d'une erreur, de la part de connaissance logique démontrée par celle-ci, même si elle est appliquée dans un cas où règne une autre logique... Je remarque aussi qu'être reconnu dans ce qu'on a à apprendre aux autres, dans ce qu'on connaît soi-même, dans ce qu'on sait être, produit une sorte d'apaisement à l'intérieur de soi, une sorte d'ouverture qui est propice à l'apprentissage et au climat général du groupe.

Ceci dit, chaque apprenant, ayant un parcours et des expériences de vie uniques, peut avoir bien des raisons de ne pas correspondre aux 'attentes' du formateur, fussent-elles les plus positives au monde... Chaque personne apprenante a en effet ses propres objectifs de vie, parfois différents de ceux qu'attendraient le formateur ou le milieu ambiant. J'ai envie de dire que l'apprenant a parfois ses raisons que la raison ne comprend pas. L'apprenant nous échappe aussi... Et c'est bien comme cela !

Le formateur, le groupe, l'interaction,... quelles approches, quels outils, quelles pratiques... ? Et au-delà, l'équipe... Ou comment accepter ses propres émotions, les émotions de ses collègues... les transcender, les transformer pour construire ensemble ? Des émotions... constructives, trans-formatrices pour que tout un chacun s'approprié 'des chemins d'émancipation'.

L'équipe de Lire et Ecrire Brabant wallon



« Le fond du cœur est plus loin
que le bout du monde. »

Proverbe chinois

Photo : P'tite Nad2A (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Résilience, vécu émotionnel et apprentissage

Une cohabitation paradoxale



À la fois vecteur d'apprentissage et creuset pédagogique, l'émotion occupe dans le processus d'apprentissage une position paradoxale. Pour cette raison, la maîtrise de tout ce qu'elle met en jeu chez celui qui apprend revêt une importance fondamentale. Si l'émotion paraît indispensable pour provoquer la mobilisation du sujet, il n'en reste pas moins qu'elle devient fondamentalement nuisible quand elle parasite le rapport au savoir de l'apprenant. Tout est donc non seulement dans ce domaine une question de dosage (ni trop, ni trop peu) mais aussi, et sans doute surtout, une affaire de contrôle (reconnaitre son émotion et la maîtriser). Or ce contrôle demeure essentiellement l'affaire de cette forme particulière d'intelligence que l'on appelle communément 'l'intelligence émotionnelle'.

Par Bruno HUMBEECK

LES ÉMOTIONS JOUENT par rapport aux apprentissages un rôle paradoxal. La fonction qu'elles exercent sur la motivation, dès lors qu'elles stimulent un comportement ou une attitude, laisse penser qu'elles constituent également sur le plan cognitif un motif de mise en mouvement sans lequel les processus d'apprentissage ne s'actualisent pas. Il apparaît effectivement indiscutable que l'on apprend peu ou mal si l'on ne ressent rien ou pas grand-chose sur le plan émotionnel. La personne dépourvue d'émotion ne retient généralement que peu d'enseignement de ce que lui apprend son entourage. Incapable de discriminer les éléments qui lui sont significatifs et d'évaluer la pertinence des informations transmises, elle ne 'classe' pas ce qu'elle reçoit et, plaçant tout sur un même plan, ne parvient pas à emmagasiner quoi que ce soit. Pour le dire autrement, l'émotion donne de la consistance aux procédures de mémorisation en hiérarchisant les informations et en ajoutant à leur contenu effectif un sens affectif. C'est ainsi que nous nous souvenons de ce que nous faisons le 11 septembre 2001 mais que, pour la plupart d'entre nous, nous ne nous souvenons plus de ce qui mobilisait notre activité le 10 ou le 12 de cette même année.

C'est en cela que l'émotion peut se constituer comme un véritable vecteur d'apprentissage, et c'est pour cela que les contenus à fort potentiel émotif font généralement l'objet d'un apprentissage de meilleure qualité que ceux qui ne suscitent aucune réponse émotionnelle. Les pédagogies de l'intérêt et autres formes de pédagogies actives qui actualisent l'aptitude du sujet à se mobiliser s'appuient essentiellement sur ce constat – par exemple les pédagogies cognitivocomportementalistes qui proposent d'entretenir la motivation en la rendant contingente des renforcements positifs ou négatifs qui s'y associent – pour affirmer leur prépondérance sur les pédagogies dont les objectifs extrinsèques ne seront poursuivis que par des sujets motivés par l'idée de réussir. Au plaisir d'apprendre des premiers se substitue alors le souci de ne pas échouer des seconds. L'anxiété devant l'épreuve risque évidemment, dans un tel contexte émotionnel, de prendre le pas sur la joie de découvrir. C'est là, somme toute, tout l'enjeu d'une pédagogie qui placerait en aval l'émotion alors qu'elle aurait dû se trouver en amont.

Car l'émotion peut tout aussi bien, comme c'est le cas lors d'un événement traumatique, tétaniser celui qui la subit et freiner, en même temps que la mémorisation, toutes les formes d'apprentissage qui y sont associées. C'est ce qui se produit notamment lorsqu'un enfant est confronté à un contexte d'apprentissage traumatisant. Les devoirs scolaires, par exemple, lorsqu'ils se muent en espace d'apprentissage anxiogène, peuvent constituer une épreuve traumatique pour l'enfant. C'est le cas notamment chaque fois que la pression parentale se manifeste avec trop de virulence. Les états émotifs que l'enfant éprouve alors – peur, appréhension – ou que son attitude provoque chez son parent – colère, exaspération, tristesse, déception – constituent un panel d'émotions négatives qui lui sont (trop) difficiles à gérer et peuvent le conduire à adopter des stratégies d'évitement¹. L'impact de ces états affectifs implique alors souvent de sa part un traitement cognitif plus énergivore que celui que supposait l'acte d'apprendre, de comprendre ou de mémoriser.

C'est pour cette raison que l'émotion peut se constituer en véritable creuset au sein duquel viennent s'échouer les apprentissages. La peur d'échouer n'aide pas plus à apprendre que la colère n'aide à enseigner. Dans un tel contexte émotionnel parasité, la crainte de se tromper, parce qu'elle ne permet pas le tâtonnement expérimental, invite en effet le plus souvent l'apprenant à ne plus oser prendre la moindre initiative (ce que suggère pourtant fondamentalement toute démarche d'apprentissage) de crainte de réveiller la fureur de 'l'appreneur'. L'acte d'enseigner, vidé de toute substance pédagogique, en vient ainsi à produire des résultats contreproductifs chaque fois qu'il induit chez l'apprenant des mécanismes de retrait tout en nuisant à l'estime qu'il se porte à lui-même, ou qu'il produit chez l'enseignant des formes de désinvestissement et/ou des réactions agressives qui l'incitent à instituer le savoir en figure imposée.

Les émotions exercent donc par rapport aux apprentissages une fonction paradoxale. La mise en mouvement qu'elles induisent chez l'apprenant fait généralement des états émotionnels qu'il traverse un socle fondamental sur lequel repose l'essentiel de son désir d'apprendre. Dans le même temps tou-

¹ KAKPO Séverine, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, Coll. Éducation et société, 2012.

tefois, l'émotion, lorsqu'elle est excessive, peut submerger l'apprenant et neutraliser son envie de connaître, ou tétaniser son besoin de découvrir. C'est notamment vrai chaque fois qu'une émotion invasive ne permet pas à la personne qui la subit de réaliser un traitement cognitif suffisant de ce qui lui est donné à apprendre. Lorsque la situation d'apprentissage s'enracine dans un contexte traumatique, il apparaît dès lors essentiel de stimuler, de renforcer ou de préserver cette part particulière de l'intelligence que l'on appelle 'l'intelligence émotionnelle'.

La notion d'intelligence émotionnelle popularisée par Goleman² désigne un corpus de compétences cognitivocomportementales qui se caractérisent par leur interaction continue. Cette intelligence sous-tend cinq aptitudes particulières : reconnaître ses émotions et les analyser, les maîtriser quand elles ont un effet perturbateur, les mettre au service d'un but, reconnaître les émotions des autres, agir sur/en fonction de celles-ci (empathie). Ce type d'intelligence constitue incontestablement, comme nous l'avons montré ailleurs³, un puissant vecteur de résilience, terme relatif à la « *capacité à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ou répétés* »⁴. L'intelligence émotionnelle permet non seulement à l'individu de 'rester debout' face aux contenus émotionnels qui le traversent, et alimente à ce titre des stratégies de coping⁵ efficaces, mais elle lui permet aussi de préserver de manière plus générale ses aptitudes à apprendre.

Une aptitude à apprendre préservée, couplée à une intelligence émotionnelle suffisamment stimulée, voilà incontestablement deux maîtres-atouts lorsqu'il est question de s'extirper d'un fracas (expérience traumatique)

² GOLEMAN Daniel, *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ*, 1995, Bantam, Bantam Books, 1995.

³ POURTOIS Jean-Pierre, HUMBEECK Bruno, DESMET Huguette, *Les ressources de la résilience*, 2012, Paris, PUF, 2012.

⁴ Ibid., p. 7.

⁵ « *Élaboré par Lazarus et Launier en 1978, le coping désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'évènement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique.* » (PAULHAN Isabelle, *Le concept de coping*, in *L'année psychologique*, vol. 92, n°4/1992, p. 545, www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1992_num_92_4_29539).

pour produire un néodéveloppement en s'engageant dans une trajectoire de résilience. Ces deux traits constituent également des arguments essentiels lorsqu'il s'agit pour un sujet de s'engager dans un parcours scolaire ou dans un itinéraire de formation susceptible de lui ouvrir des voies de développement cognitif nouveau, voire inattendu.

Prendre le risque d'apprendre suppose de se montrer capable de se confronter à l'expérience du présent en tenant compte de celles qui ont pu encombrer le passé pour s'ouvrir au champ expérientiel que représente le futur. Tout cela impose la gestion d'un patrimoine émotionnel qui, en s'associant à chaque expérience vécue, s'est attaché à la rendre humaine. Là aussi, il est donc question d'ajouter à l'aptitude à apprendre un supplément d'intelligence émotionnelle.

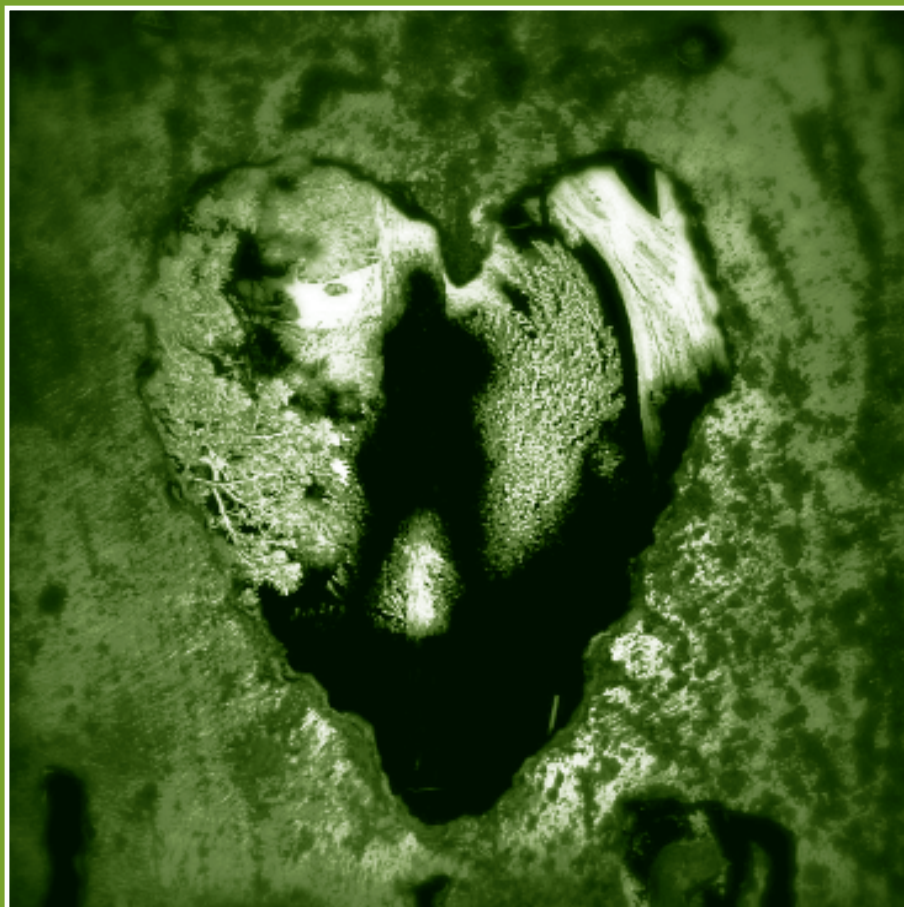
C'est en cela que chaque apprentissage constitue une expérience à la fois unique et singulière parce qu'il alimente un monde vécu chargé émotionnellement et continuellement mouvant. C'est pour cela aussi que les résultats scolaires, tout comme l'aboutissement de tout processus formatif, sont généralement davantage attribuables aux aptitudes à l'apprentissage et à la gestion des émotions qui y sont associées qu'à l'intelligence proprement dite, que celle-ci se révèle sous une forme conceptuelle ou pragmatique.

Tout cela explique pourquoi les stratégies pédagogiques les plus efficaces doivent toujours, selon nous, prendre en considération le fait que chaque individu garde des traces des expériences de son passé et comprendre comment celles-ci alimentent son monde vécu. C'est la meilleure manière en effet de concevoir qu'il est parfois nécessaire de se délester de tout ce qui pèse sur nos apprentissages antérieurs pour parvenir à construire sa zone de développement et stimuler son potentiel de changement. Faute de ce délestage, la charge émotionnelle, trop lourde, ne manquera pas de venir grever le processus d'apprentissage en enlevant au sujet, empêtré dans un passé perçu comme douloureux et un présent conçu comme fondamentalement anxigène, toute perspective d'avenir.

Bruno HUMBEECK
Université de Mons

Pour aller plus loin :

HUMBEECK Bruno, BERGER Maxime,
L'estime de soi pour aider à grandir. Les outils de la résilience,
2010, Wavre, Mols, Coll. Être et conscience, 2010, 175 p.



« Tout commence et finit par le cœur. »

Louis-Philippe Robidoux

Photo : Images ImprObables (licence CC BY-NC-SA 2.0)

Toi émoi



Quel est le point de vue des apprenants sur la question des émotions ? Quelle place ont-elles dans la formation ? Comment influencent-elles l'apprentissage ? Que ressent-on quand on apprend ? Ce sont toutes questions qui ont été abordées dans deux groupes de formation de Lire et Ecrire Hainaut occidental et c'est la première fois qu'elles y étaient abordées aussi précisément.

Voici les réponses apportées, ce que nous en avons fait... et les réflexions qu'elles suscitent chez nous, les formateurs...

Par Marilyn DEMETS et Fabien MASSÉ

avec la participation des apprenants
et la contribution d'Anne GODENIR

Chaque jour, je gare ma voiture, et pour me rendre dans les bureaux, je passe devant le local de formation. Certains des apprenants sont déjà arrivés. Il n'y a pas un jour où je ne sois happée, avant même d'ouvrir la porte, par l'un ou l'autre qui m'interpelle, heureux ou stressé, pour une question ou une autre. *« Il faudra que j'te voie ! ».*

Et ces émotions vont rythmer la séance de formation. Il faudra qu'on s'organise pour prévoir un moment individuel ou en groupe et tenter d'en parler, car l'expérience nous a appris que si on 'met un couvercle dessus', ça finira par 'déborder' à un moment ou un autre, d'une manière ou d'une autre. Cela se manifestera par moins de patience pour un exercice difficile ou pour un travail en sous-groupe *« Ça me fait c... »* ou un éclat de rire pour une bêtise *« Je suis amoureuse aujourd'hui »...*

Il y a les émotions qui perturbent, celles qui stimulent... et ouvrent à de nouveaux apprentissages. Traiter les émotions qui arrivent, c'est aussi souvent traiter les documents que les personnes apportent en formation, avec l'angoisse du *« J'ai rien compris »...* Apprentissage garanti !

Alors, oui, l'émotionnel fait partie intégrante de la formation... tous les jours, pas de doute là-dessus.

Marilyn

LE TRAVAIL A ÉTÉ MENÉ dans deux groupes de la régionale, tous deux hétérogènes. Ils sont composés en majorité de personnes francophones, belges d'origine pour la plupart, et d'autres dont la langue maternelle n'est pas le français. Ces personnes ont des niveaux de compétence à l'oral, en lecture et écriture très hétérogènes, des rythmes d'apprentissage et des situations personnelles très différents eux aussi...

L'expression des émotions

Dans le premier groupe, réparti en deux sous-groupes, la question suivante a été posée : le mot 'émotion' qu'est-ce que ça veut dire pour vous, qu'est-ce qui vous vient en tête ? Chaque sous-groupe a reçu la même consigne : vous notez sur une grande feuille tout ce qui vous vient en tête... Avec une petite précision : peu importe l'orthographe. Les apprenants y sont déjà habitués. Il y a des moments où on travaille l'orthographe et d'autres le contenu.

Les deux productions sont rassemblées : on les lit et on les compare. La première chose qu'on peut remarquer, c'est que la majorité des personnes ne nomment pas l'émotion qu'elles ressentent mais les **moments** où elles ressentent de l'émotion. On passe vite des mots qui traduisent une émotion (peur, tristesse, joie, colère – nous avons appris entretemps qu'il n'y a que quatre émotions et que tout le reste sont des états dérivant de ces émotions) au fait d'être ému par un événement : la naissance d'un enfant, un poème reçu, un mariage, un décès, quand on reçoit un cadeau...

Le meilleur moment pour parler de ce qui bouleverse

Y a-t-il, selon vous, des émotions différentes en formation et hors formation, car toutes les émotions que vous avez citées ne font référence qu'à des événements liés à la vie 'extérieure' ? Plusieurs personnes répondent par l'affirmative. Parce que ce n'est pas la même chose, ici ce sont des amis, et dehors, c'est la famille, d'autres amis... L'émotion, c'est ce qu'on ressent, mais la question ici, c'est aussi la possibilité de l'exprimer, et ça devient : 'dire ce qu'on ressent' à quelqu'un.

Selon les apprenants, on ne peut pas tout dire en formation. « *C'est le temps du cours.* » Mais là non plus ce n'est pas si clair... Pourquoi ne peut-on pas ? Est-ce vraiment parce que c'est le cours ou parce que certaines choses ne s'expriment qu'en petit comité ? La réponse tombe : à la pause, on choisit avec qui on va parler.

Le cri qui libère et le cri qui bloque

Après quelques minutes de discussion, une apprenante sort en pleurant, parce qu'elle, ou un autre, a écrit le mot 'colère'. Elle viendra expliquer, après, tout ce qui lui arrive. Elle est tellement en colère depuis ce matin. Elle vient de recevoir un courrier qui la met en difficulté. Elle trouve que ce n'est pas juste, elle est révoltée, inquiète, et rien que le mot 'colère' la renvoie à ce qu'elle ressent. Et elle a honte de se mettre à pleurer devant tout le monde. Sans ce mot 'colère', elle n'aurait peut-être rien fait voir de ce qui lui arrivait et personne ne l'aurait su. Ce fut finalement bénéfique, car en parler, c'était déjà un début de solution trouvée.¹

Parfois, le sentiment ne s'exprime que dans le cri, la colère, les larmes. Parce que, malheureusement, il y a plus souvent des choses dramatiques qui ressortent que des vraies joies. Les problèmes de la vie de tous les jours, chômage et exclusion, logement, chauffage, nourriture... la précarité qui augmente...

Des émotions en lien avec les apprentissages

Celles qui perturbent l'apprentissage

Dans l'autre groupe, un travail de brainstorming a progressivement conduit à identifier une série d'émotions qui perturbent l'apprentissage. Les apprenants ont été invités à nommer plus précisément les éléments perturbateurs au moment de l'apprentissage et leurs impacts sur celui-ci. La question exacte était celle-ci : qu'est-ce que ça produit lorsque vous devez apprendre à lire, écrire,... ?

Ces éléments déroutent l'attention ou la concentration, un des gestes mentaux incontournables pour permettre la mise en œuvre d'apprentissages.²

¹ Un autre cri de colère avait déjà été poussé plus tôt : « On n'a pas reçu nos sous du FOREM ! » Si pour certains ce n'est vécu que comme un retard, pour d'autres c'est vital.

² La gestion mentale est une pédagogie des moyens d'apprendre ou du comment apprendre. Elle explore, décrit et étudie les processus mentaux qu'il convient de mettre en place pour effectuer ce qu'Antoine de la Garanderie, son concepteur, a appelé les 'gestes mentaux' essentiels à tout apprentissage. À savoir : l'attention (ou concentration), la mémorisation, la compréhension, l'imagination et la réflexion. C'est une démarche qui passe obligatoirement par l'autoobservation (ou introspection) de son propre fonctionnement mental.

Voici quelques témoignages :

- « Il n'y a pas si longtemps, on a rigolé de moi parce que je bégayais... Alors j'y pense [pendant la formation]. Par exemple, je vois les visages dans ma tête [les visages des personnes qui se moquaient d'elle]. J'ai la tête ailleurs. »
- « Une fois que je suis ici, je me concentre mais j'ai toujours peur d'avoir un coup de fil, à cause de mes enfants. Il y a 5 ans, j'ai eu beaucoup de problèmes avec l'un de mes fils. Quand c'est comme cela, je ne peux plus travailler. »
- « Je pense à l'avenir de mes enfants et surtout, quand on voit ce qui se passe actuellement, je me demande s'ils auront encore du travail. Alors, je ne sais pas me concentrer... Je ne retiens rien... Je n'apprends rien... »
- « Il y a des choses qui me reviennent en tête, le stress monte et je dois craquer. Il faut essayer de penser à autre chose, quelque chose de positif. »
- « Je pense beaucoup à mon frère qui est malade... Des fois, j'oublie ce que j'apprends à cause de ça. »
- « Je fais des blocages, je n'arrive plus à lire et à écrire. Parfois, je ne sais pas oublier [ce à quoi je pense sans cesse], parfois j'y arrive... »

Les réponses données révèlent plutôt des freins aux apprentissages. Certains problèmes occupent les pensées et ne laissent guère de place pour autre chose. Ils encombrent l'espace de formation et pèsent très lourd, y compris sur le moral du formateur. Pourtant, est-il possible de voir l'émotion comme un facilitateur ou un élément moteur dans la mise en œuvre d'apprentissages ? Peut-elle permettre de mobiliser l'attention, de fixer les apprentissages (mémorisation), d'affiner la compréhension de certains thèmes abordés en formation ?

Face aux émotions négatives, un seul élément de réponse apparaît comme un début de solution : il faut essayer de penser à autre chose, à quelque chose de positif.

... et les émotions qui stimulent l'apprentissage

Comme lors de la séance précédente, les aspects plutôt négatifs des émotions avaient été relevés, nous avons tenté de voir si des émotions plus positives ne pouvaient pas être mises en évidence. Pour cela, nous avons proposé aux apprenants de se concentrer sur les émotions ressenties lors de l'entrée en formation et lors d'apprentissages réussis, et sur leurs relations avec la motivation.

Par rapport à l'engagement en formation, la question posée était la suivante : qu'est-ce qui vous a poussé à vous engager en formation (ou à entrer à Lire et Ecrire) ? qu'est-ce que vous avez ressenti ?

– « J'ai demandé à suivre une formation parce que je ne savais pas bien lire et écrire, et comme ça, je me sentais libéré [par rapport à mes difficultés et pour que l'on me foute la paix]. »

– « Ne sachant pas écrire le français, cela me paraissait indispensable. L'occasion m'était donnée et je ne l'ai pas ratée. Je sais que c'était un peu tard [la personne est pensionnée]. Mais comme je ne travaillais plus, c'était l'occasion et j'étais très contente. Cela m'a donné beaucoup de satisfaction de savoir que l'on faisait quelque chose pour nous. »

– « Quand j'ai eu mon C4 au travail, j'ai dû remplir des papiers mais je ne savais pas les remplir. Le FOREM l'a également vu. Ils m'ont donc dit qu'il y avait une formation, et le conseiller m'a dit de téléphoner toute seule. Ouh la la !!! Je l'ai fait pour moi-même mais également pour mon fils. J'ai ressenti une crainte mais aussi un soulagement. »

– « C'est le FOREM qui m'a conseillé de venir à Lire et Ecrire parce que j'avais beaucoup de problèmes pour écrire des CV pour la recherche d'emploi. Ma femme m'a soutenu, elle était contente pour moi. Mes enfants ne se sont pas moqués de moi. Comme je m'exprime bien, beaucoup pensent que je fais la comédie. J'avais juste une crainte d'être dans un groupe où je n'avance pas à mon rythme. »

Les effets des émotions peuvent donc être positifs. Même une émotion à priori négative, comme la peur, peut être dépassée si le participant se sent bien dans le groupe. Ce sentiment est souvent ressenti avant l'entrée en formation. Le sentiment de bien-être, quant à lui plutôt ressenti dans le cours de la formation, est fort présent dans certains témoignages et contribue beaucoup à la volonté de se dépasser, d'aller plus loin, de continuer à apprendre.

L'entourage de l'apprenant, son environnement a également un effet sur les apprentissages. Le soutien familial, le regard des proches sur les transferts réalisés à l'extérieur procure, souvent, un sentiment de fierté chez les participants. Il y a une sorte d'effet domino, de la famille vers l'apprenant et vers son engagement en formation, et vice versa vers un changement de regard.

Par rapport aux apprentissages réussis, la question posée était la suivante : lorsque vous réalisez une activité en formation et que vous la réussissez, qu'est-ce que vous ressentez ? quels sont les effets de ces sentiments sur votre motivation ?

– « *Je me sens bien. Je suis content de savoir mieux lire et écrire. Ça m'encourage.* »

– « *Un positif dans moi-même : me sentir bien quand je fais quelque chose, c'est positif, ça me pousse à aller plus loin.* »

– « *Une grande satisfaction : ça me donne un sentiment de liberté, le fait de ne pas demander à une autre personne d'écrire à ma place, c'est glorifiant et ça m'encourage.* »

– « *J'essaye et si je réussis et que c'est bon, youpi ! Je suis heureuse. Je m'entends mieux parler et mon fils me comprend mieux, j'ai encore plus envie d'apprendre.* »

– « *Je suis content de moi-même, tout va bien, j'apprends bien mais j'ai encore parfois des doutes.* »

– « *C'est très bien, de la joie. J'ai réussi à dépasser ce stress, je me sens très bien, ça me motive à aller plus loin.* »

– « *Je suis contente même si ça reste difficile. Ça m'aide positivement.* »

À la fin de la séance, chaque participant était amené à choisir un mot parmi les suivants : 'plaisir', 'fierté' et 'espoir'. Et à faire ensuite un **lien entre ce mot et la formation**.

– « *J'ai beaucoup de plaisir à apprendre lorsque je viens en formation, surtout que je suis en bonne compagnie !* »

– « *L'espoir que dans ma vie, je n'aurai plus besoin de personne.* »

– « *La fierté de réaliser une lettre avec le minimum de fautes.* »

– « *L'espoir de savoir bien calculer.* »

– « *L'espoir de pouvoir dépasser Einstein.* »

– « *Venir à Lire et Ecrire me donne beaucoup de plaisir.* »

– « *Le plaisir de venir pour voir le groupe.* »

Si des soucis se produisant dans leur vie quotidienne peuvent parfois entraver ou perturber leurs apprentissages, le groupe est moteur dans une formation. L'émulation qui s'y produit parfois, l'enthousiasme de se retrouver ensemble et de se construire une identité collective contribuent au sentiment de fierté, de bien-être, et ne semblent avoir que des effets positifs sur les apprentissages. Les participants arrivent peu à peu à s'extérioriser, à s'ouvrir aux autres et à dépasser leurs difficultés.

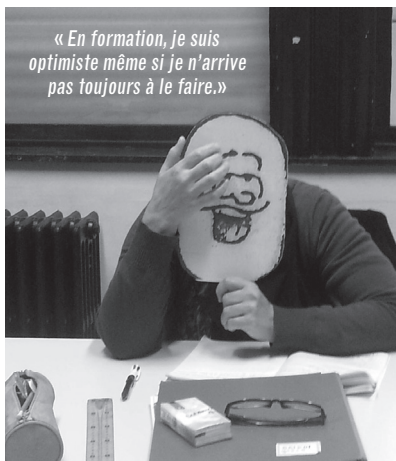
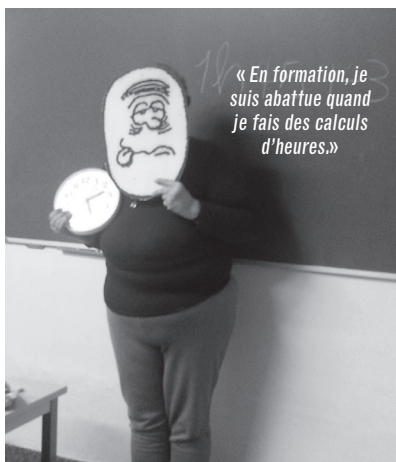
Les mots pour le dire : apprendre à nommer ses émotions

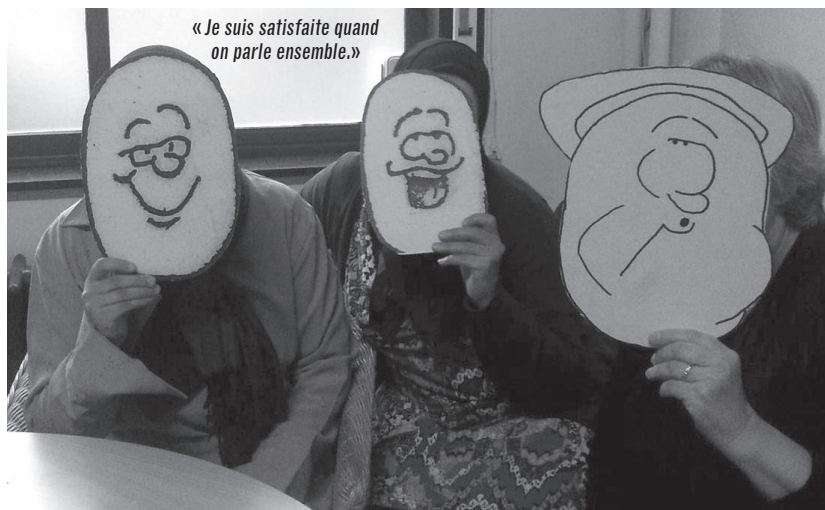
Retour dans le premier groupe de formation où les personnes travaillent sur la façon d'exprimer leurs émotions. Comment dire le mot juste, exprimer ce que l'on ressent exactement ? Le vocabulaire est vaste, mais pas toujours maîtrisé. Et, comme les apprenants le disent parfois, que de mots différents pour décrire quelque chose... mais que de nuances aussi. Comment dire tous les visages de la peur, de la tristesse, mais aussi du bonheur, si on ne connaît que ces quatre mots ? Quels sont tous les autres mots qui racontent tant de choses mais qui n'ont pas été appris ou qui ne sont connus que dans une autre langue ?

Pour faciliter l'expression, nous avons proposé aux apprenants de travailler avec des dessins d'expressions de visages. À eux de nommer l'expression. L'exercice est assez étonnant car il semble qu'un même visage puisse servir à exprimer toute une série d'émotions.

Ensuite, les apprenants ont reçu une liste de mots à remettre sur les visages. Beaucoup étaient inconnus ou mal interprétés ou... Comment comprendre 'choqué' par exemple : dans le sens médical ? ou dans le sens de ce qu'a dit quelqu'un nous a heurté ? La discussion permet de préciser les termes.

Pour illustrer cet article, nous nous sommes prêtés au jeu de réaliser des masques reprenant l'expression qui nous correspond le mieux et de nous photographier avec ce masque en situation d'apprentissage.





Photos : Lire et Ecrire Hainaut occidental

Conclusion : les moments d'émotion, aussi pour les formateurs

Ce travail de réflexion mené avec les apprenants nous permet d'identifier des émotions de trois types :

- Les émotions vives, liées à un évènement récent, qu'il faut laisser exprimer sans quoi la 'pression monte'.
- Les émotions sourdes, qu'on ne découvre qu'en abordant la question avec les personnes. Liées à des pensées obsédantes et à des grosses difficultés personnelles ou familiales, elles bloquent l'apprentissage. Les personnes disent elles-mêmes que la seule solution est de penser à quelque chose de plus positif. Pour certaines d'entre elles, c'est souvent difficile et parfois impossible.
- Les émotions qui motivent, liées au soulagement d'entrer en formation et de s'y sentir bien, au plaisir de réussir un apprentissage. Ces émotions ne s'invitent pas. Il faut donc les mobiliser.

Ces trois types d'émotions appellent trois réponses différentes de la part du formateur. Dans tous les cas, il faut sans doute un temps pour mettre en mots les émotions. Mais au-delà comment s'y prendre ? Quelle place leur donner dans la formation ?

Pour gérer tout ça, le formateur doit parfois 's'accrocher' et gérer, eh oui, ses propres émotions. On ne sait jamais ce qui va se passer et comment ça va tourner... C'est tout l'intérêt, mais toute la difficulté aussi.

Et cela amène d'autres questions : est-ce le formateur qui induit ce qu'on peut exprimer en formation ? en fonction de sa personnalité ? en fonction de son émotivité ? avec des degrés de tolérance qui varient ? comment gérer ses propres émotions, pour permettre aux autres d'exprimer les leurs ?

Ce sont toutes ces questions que nous nous posons à l'issue de ce premier travail et à propos desquelles nous souhaiterions avoir un échange, un partage d'expériences.

Marilyn DEMETS et Fabien MASSÉ – Lire et Ecrire Hainaut occidental
avec la participation des apprenants
et la contribution d'Anne GODENIR – Lire et Ecrire Wallonie



« Celui qui ne peut plus éprouver
ni étonnement ni surprise, est pour ainsi
dire mort : ses yeux sont éteints. »

Albert Einstein

L'étonnement

Pertinence et pistes pédagogiques pour la formation des adultes

« L'étonnement se situe au cœur du processus de construction de l'expérience et de formation du sujet tout au long de sa vie. En tant qu'initiateur de l'activité réflexive, c'est à travers lui que l'acteur éprouve les limites de ses connaissances et s'engage dans une démarche d'acquisition de nouveaux savoirs et de transformation de soi. » Joris Thievenaz¹



L'émotion spécifique que constitue l'étonnement, et son intérêt dans le cadre de tout apprentissage, a fait l'objet d'un numéro de la revue *Éducation Permanente* intitulé *S'étonner pour apprendre*. Nous en relayons dans cet article une partie des propos, qui nous paraissent particulièrement pertinents pour le champ de l'alphabétisation.

Par **Pauline GILLARD** et **Aurélie STORME**

¹ THIEVENAZ Joris, *Un étonnant défi* (éditorial), in *Éducation Permanente*, n°200, septembre 2014, p. 5.

NOUS EXPLORERONS LE CONCEPT D'ÉTONNEMENT tel qu'il est décliné dans plusieurs textes publiés dans ce numéro d'*Éducation Permanente* : émotion riche en ce qu'elle nous donne l'occasion non seulement de nous confronter à d'autres modes de pensée mais aussi d'intégrer de nouvelles conceptions, de nouvelles représentations relatives à notre personne ou à notre environnement. Nous poursuivrons en mettant en évidence le propos de quelques auteurs qui montrent que l'étonnement peut être considéré comme le point de départ de toute démarche d'apprentissage. En dernière partie seront présentées quelques propositions didactiques adressées aux acteurs s'impliquant dans la formation d'adultes.

Qu'est-ce que l'étonnement ?

Au quotidien, pour assurer une certaine sécurité à notre existence et éviter l'incertitude permanente, nous nous fondons sur les représentations, les savoirs et les modèles de pensée que nous avons acquis tout au long de nos socialisations (familiale, amicale, scolaire ou professionnelle)². Toutefois, lorsque nous confrontons nos représentations à la réalité, il arrive que nous remettions en question nos certitudes et... que nous nous étonnions ! L'étonnement consiste ainsi en une remise en cause de notre quotidien³, il implique que nous soyons déstabilisés par rapport à nos repères habituels⁴.

Par ailleurs, comme l'affirme le philosophe de l'éducation Daniel Hameline, l'étonnement constitue toujours une comparaison entre ce que l'on attend et ce qui advient, entre ce que l'on considère 'normal' et 'anormal', entre le familier et l'étrange. Ce constat renvoie à la proposition de Guy Jobert et Joris Thievenaz, chercheurs dans le domaine de l'éducation permanente, selon laquelle deux conditions doivent nécessairement être réunies pour qu'une personne s'étonne. D'une part, il faut que cette personne dispose d'un 'déjà-là', autrement dit d'un système de connaissances 'incorporé' par le biais

2 JOBERT Guy et THIEVENAZ Joris, *L'homme demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant*, in *Éducation permanente*, op. cit., pp. 33-42.

3 BOUTINET Jean-Pierre, *Évènement et étonnement : pour quel apprentissage ?*, in *Éducation permanente*, op. cit., pp. 23-32.

4 HAMELINE Daniel, *Petite métaphysique de l'étonnement*, in *Éducation permanente*, op. cit., pp. 9-15.

de ses expériences passées. Sans cela, elle serait incapable de remarquer un écart entre l'attendu et le réel. D'autre part, il faut que survienne quelque chose qui fasse événement pour la personne : *« Ce qui importe, c'est ce qui fait événement pour soi et qui nous oblige, comme on le dit dans le langage courant, 'à nous gratter la tête' »*⁵.

À la suite de Hameline et de Jobert et Thievenaz, on remarquera que l'étonnement présente deux facettes dans la mesure où cette émotion peut engendrer tant de l'inquiétude et de la crainte – voire une impasse – que de l'espoir et du soulagement : en ce sens, *« être altéré constitue une chance autant qu'un risque »*⁶. L'incertitude que produit l'étonnement nous confronte en effet à une perte de la maîtrise sur le réel que permettaient jusqu'alors les connaissances que nous avons déjà intériorisées. Cependant, comme l'affirment Jobert et Thievenaz, *« cette perte de contenance et ce questionnement envers les savoirs qui nous sont constitutifs (incorporés) sont le prix à payer pour enrichir nos connaissances et notre expérience »*⁷.

S'étonner pour apprendre

Au-delà de la surprise qu'il induit, l'étonnement constitue, selon plusieurs auteurs, le déclencheur d'un questionnement : s'étonner revient à interrompre brusquement l'activité que nous étions en train de réaliser pour nous interroger sur nous-mêmes ou sur le monde, suite à la découverte d'un événement qui nous paraît inédit ou surprenant.

Compte tenu de cela, nous pouvons envisager l'étonnement comme étant le point de départ de toute démarche d'apprentissage. En effet, d'après Jobert et Thievenaz, *« c'est à travers le vécu de l'étonnement que l'homme se 'réveille en sursaut' et qu'il découvre que d'autres manières de penser et d'agir sont envisageables, ou qu'il va devoir changer quelque chose pour s'adapter aux évolutions et aux exigences de la situation »*⁸.

⁵ JOBERT Guy et THIEVENAZ Joris, op. cit., p. 37.

⁶ HAMELINE Daniel, op. cit., p. 11.

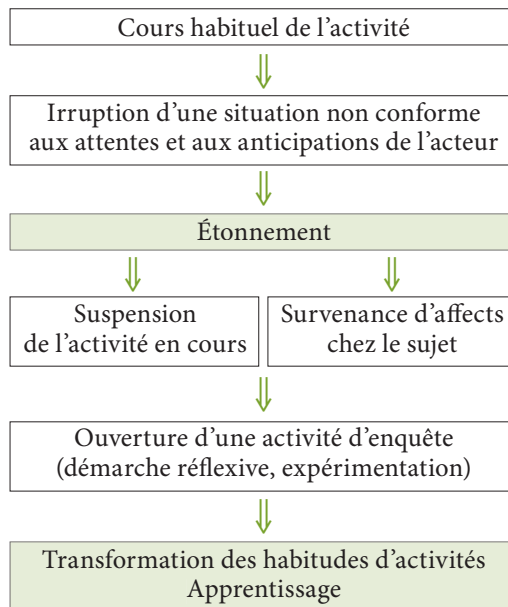
⁷ JOBERT Guy et THIEVENAZ Joris, op. cit., p. 41.

⁸ Ibid., p. 41.

Cette conception de l'étonnement implique de considérer avant tout la dimension active du concept, au-delà de la surprise qu'une personne étonnée ressent ou reçoit de manière passive. On n'est pas seulement 'étonné', on 's'étonne', ce qui implique qu'on s'engage « *dans un processus autonome de recherche face à une situation énigmatique ou nouvelle* »⁹. En d'autres termes, lorsqu'on s'étonne, on se questionne sur le monde qui nous entoure : Qu'est-ce que cela ? À quoi cela sert-il ? Comment se fait-il que... ? Etc.

Mais plus concrètement, comment se passe ce processus d'apprentissage par l'étonnement ?

Joris Thievenaz propose le schéma suivant, qui permet de situer le rôle et la place de l'étonnement au sein de la démarche générale d'apprentissage :



THIEVENAZ Joris, *Repérer l'Étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation*, in *Éducation Permanente*, op. cit., p. 85.

⁹ Ibid., p. 36.

C'est lorsqu'une personne remarque un écart entre ce qu'elle attend et ce qui advient – et que cet écart n'est pas source d'une trop grande inquiétude, ajoutent Jobert et Thievenaz – qu'elle s'étonne. Déstabilisée par rapport à ses repères habituels, elle va éprouver un déséquilibre ou un manque et constater que ses savoirs 'déjà-là', qui lui permettaient d'entretenir un rapport routinier avec le monde et d'anticiper les événements, sont insuffisants pour répondre à une question ou trouver une solution à un problème. C'est alors qu'elle peut entrer dans un processus de recherche et d'apprentissage, en s'ouvrant à des connaissances et des modes de pensée nouveaux et en les intégrant éventuellement à son système de connaissances. L'homme, en s'étonnant, devient ainsi connaissant.

Accompagner et prolonger l'étonnement en formation d'adultes

Paradoxalement, le champ de la formation des adultes a longtemps délaissé la question de la place de l'étonnement dans le processus d'apprentissage¹⁰. Bien que des pédagogues tels que Louis Legrand encourageaient dès 1969 le recours à la pédagogie de l'étonnement pour former les adultes, nombreux étaient alors ceux qui rejetaient cette approche, considérant la figure de 'l'adulte plein' en opposition avec celle de 'l'enfant vide'¹¹. Selon cette dernière conception, tandis que l'enfant serait dépourvu de tout savoir et connaissance et aurait tout à apprendre, l'adulte acquerrait, au cours de ses diverses expériences de vie, une maîtrise sur son environnement lui permettant d'entretenir un rapport absolument routinier avec le monde, ne lui donnant plus l'occasion de s'étonner.

Aujourd'hui toutefois, des acteurs du champ de la formation des adultes accordent davantage de crédit à ce type de pédagogie. Jobert et Thievenaz, par exemple, insistent sur le fait que « *l'étonnement se situe au cœur de la formation des adultes dans la mesure où le formateur (ou l'accompagnateur) est sans cesse confronté à un public qui constitue un gisement de savoirs 'déjà-là', à*

¹⁰ JOBERT Guy et THIEVENAZ Joris, op. cit., pp. 33-42.

¹¹ LEGRAND Louis, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1969 ; JOBERT Guy et THIEVENAZ Joris, op. cit., pp. 33-42.

partir duquel il devra provoquer l'étonnement»¹². C'est pourquoi ils estiment que le rôle de la formation est d'accompagner et de prolonger l'étonnement qu'éprouvent les apprenants dans d'autres circonstances de leur vie, en prenant pour point d'appui les connaissances dont ils disposaient au moment de leur entrée en formation.

Cette vision apparaît tout à fait cohérente avec les pédagogies actives, notamment celle de l'éducation nouvelle, qui sont privilégiées dans le domaine de l'alphabétisation, et visent à s'appuyer avant tout sur les compétences, savoirs et savoir-faire des apprenants pour favoriser les apprentissages. Jobert et Thievenaz s'inspirent précisément de ces pédagogies pour énoncer quelques propositions didactiques favorisant l'émergence de l'étonnement dans le cadre de telles formations. Ils invitent ainsi les formateurs à :

- confronter leurs apprenants à des thèmes ou des problèmes qui éveillent leur intérêt et suscitent auprès d'eux des pratiques d'expérimentation ;
- leur apprendre à déterminer les conditions dans lesquelles ils sont amenés à s'étonner et à déceler les obstacles qui freinent ou empêchent l'émergence de cette émotion ;
- leur proposer de chercher à comprendre dans quelles conditions d'autres personnes se sont étonnées avant eux ;
- leur donner l'occasion d'énoncer leurs étonnements et d'en prendre conscience ;
- mettre en commun les étonnements des membres du groupe afin de les faire fructifier dans la démarche d'apprentissage.

Pour sa part, Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, met en évidence l'importance d'interroger les apprenants par la nouveauté et de les déstabiliser par l'imprévu¹³. D'après lui, les formateurs doivent être attentifs à tout ce qui met l'intelligence en mouvement. Plus spécifiquement, il les engage à déceler les représentations et les cadres de pensée qui animent les apprenants et à les confronter à d'autres conceptions et modèles théoriques. De la sorte, les apprenants pourront s'interroger sur les représentations et théories qui orientent parfois implicitement leurs

¹² JOBERT Guy et THIEVENAZ Joris, op. cit., p. 40.

¹³ MEIRIEU Philippe, *Mais où est donc passé l'étonnement ?*, in *Éducation permanente*, op. cit., pp. 17-21.

actions et leurs pensées au contact d'idées et de conceptions nouvelles. C'est également par le biais de la nouveauté et de l'étonnement qu'ils pourront éventuellement remettre en question certaines de leurs représentations et en intégrer de nouvelles.

Lorsqu'ils adoptent ce type de pédagogie, les formateurs se donnent comme objectif, d'une part, d'outiller les adultes pour leur permettre d'adapter leurs modèles d'intelligibilité du monde et d'eux-mêmes en leur apprenant à tenir compte des enjeux actuels de leur environnement social et, d'autre part, de leur offrir les conditions pour qu'ils s'impliquent davantage en tant qu'acteurs au sein de cet environnement. En cela, le recours à l'étonnement dans le cadre de la formation d'adultes s'inscrit parfaitement dans les principes d'éducation permanente, puisqu'il permet, comme l'exprime Meirieu, d'« *apprendre à agir dans le monde, en conscience des enjeux et avec la précision et la rigueur de l'expert* »¹⁴.

Ajoutons à ces propos que, pour que la formation d'adultes puisse se fonder sur l'étonnement, il apparaît crucial qu'un climat de confiance soit établi au sein de la formation – confiance en soi des apprenants, confiance les uns envers les autres, et confiance vis-à-vis du formateur. Comme le disent Jobert et Thievenaz, l'étonnement implique une 'perte de contenance', induite par le fait que nos repères habituels, nos savoirs apparaissent insuffisants pour aborder certaines réalités. Une telle perte de contenance ne peut être bien vécue et acceptée que si les personnes qui y sont confrontées se sentent en confiance.

Conclusion : l'étonnement source d'apprentissages... et de changement

S'étonner revient à s'interroger sur nous-mêmes et sur le monde. Qui plus est, s'étonner nous donne l'opportunité de remettre en question les idées préconçues que nous avons intériorisées au cours de nos multiples socialisations ; en cela, c'est un processus qui favorise la conscience critique. Enfin, s'étonner nous donne la possibilité d'intégrer de nouveaux modes de pensées

14 MEIRIEU Philippe, op. cit., p. 19.

et de nouvelles conceptions qui, peu de temps auparavant, nous étaient totalement étrangers. L'étonnement constitue donc une chance pour la personne qui l'éprouve d'accéder au questionnement et au savoir, et ce tout au long de sa vie.

Plus encore, à la suite de Hameline, nous pouvons conclure que l'étonnement présente un réel potentiel humain de changement. Car intégrer des représentations nouvelles et de nouveaux modes d'intelligibilité nous donne les clés pour non seulement mieux comprendre le monde, mais aussi pour davantage s'y impliquer en tant qu'acteur.

Pauline GILLARD et Aurélie STORME
Lire et Ecrire Wallonie

Référence :

Joris THIEVENAZ (sous la dir. de), **S'étonner pour apprendre** [dossier],
in *Éducation permanente* (en partenariat avec le CNAM),
n°200, septembre 2014, pp. 5-209



« Entre la connaissance et la sensation,
le rapport c'est le sentiment. »

George Sand

Photo : ImAges ImprObables (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Des sensations aux émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère

« Il est généralement admis de considérer le corps comme une source d'information et un moteur de changement... Or le sens corporel peut se révéler bien d'autres choses et vous permettre d'aller beaucoup plus profondément en vous-même. » Eugene T. Gendlin¹



Responsable pédagogique et formatrice depuis 14 ans à l'asbl SAMPA², je mène des projets d'apprentissage du français en immersion artistique et ai développé, à travers le projet intitulé *L'espace universel*³, une démarche pédagogique qui met les sens en éveil. Les sensations suscitées favorisent l'émergence d'émotions comme la surprise, mais aussi la résurgence d'émotions liées au parcours de vie des personnes, leurs souvenirs d'enfance par exemple, ce qui favorise un processus de construction du savoir et l'ancrage des apprentissages.

Par Kim HUYNH

¹ Proche collaborateur de Carl Rogers, Eugene T. Gendlin, philosophe et psychothérapeute, s'est arrêté sur la relation que l'individu entretient avec lui-même et a montré qu'il est possible de diriger son attention vers ce qui se passe corporellement à l'intérieur de soi. Voir : Eugène T. GENDLIN, *Focusing. Au centre de soi*, Le Jour, 1983.

² Service d'Aide aux Molenbeekois PrimoArrivants.

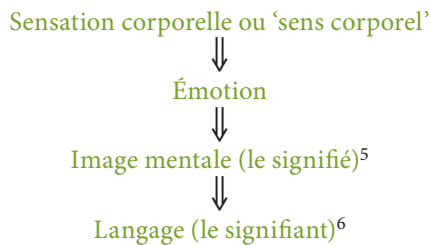
³ Périple linguistique et artistique d'une quinzaine d'apprenants en français, dans un voyage de découvertes et d'échanges culturels qui a abouti à la création d'un espace intérieur universel (voir références en fin d'article).

POURQUOI S'INTÉRESSER à la place des sensations et des émotions dans l'apprentissage ? Cela fait-il sens d'inclure la dimension sensorielle et émotionnelle dans la pensée didactique ? Si oui, comment articuler sensations et émotions dans la construction de séquences pédagogiques ?

Mais qu'est-ce qu'une sensation au sens corporel ? D'après Eugene T. Gendlin, le 'sens corporel' serait la conscience physique d'une situation, d'une personne ou d'un événement en un moment donné et qui nous informe sur tout ce qui se passe en nous et autour de nous. De même, le sens corporel est la manière dont le corps ressent le problème dans son entièreté.

Selon les recherches de Paul Ekman (1972)⁴, les émotions de base – la tristesse, la colère, la joie, la peur, le dégoût et la surprise – ne sont pas déterminées par la culture mais elles sont universelles. Dans les années 1990, Ekman a élargi sa liste à neuf autres émotions : l'amusement, la satisfaction, la gêne, l'excitation, la culpabilité, la fierté de la réussite, le soulagement, le plaisir sensoriel et la honte. Il est important d'insister sur la notion d'émotion et seulement sur celle-ci, car les émotions sont universelles et donc identiques pour tous, ce qui nous permet d'évacuer toutes interprétations ou obstacles culturels de nature à freiner l'apprentissage collectif.

Partons du schéma suivant, qui va guider notre approche sensorielle et émotionnelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère :



⁴ À travers ses recherches, Paul Ekman a observé que les membres d'une tribu de Papouasie-Nouvelle-Guinée isolée du reste du monde pouvaient identifier sur des photos les expressions émotives de personnes dont les cultures leur sont inconnues. Ils pouvaient également attribuer les expressions du visage à des descriptions de situations. Le chercheur en a conclu que certaines émotions de base sont universelles.

⁵ Le signifié désigne le concept, c'est-à-dire la représentation mentale d'une chose (le sens).

⁶ Le signifiant désigne l'image acoustique, l'empreinte physique du son d'un mot (une suite de lettres).

Les sensations et les émotions qui traversent le corps et leur décryptage sont des canaux précieux dans le processus d'acquisition d'une langue mais ils sont souvent mal connus, méconnus ou même sous-estimés en contexte d'apprentissage. Pourtant, le ressenti corporel et l'expérience par l'émotion permettent une installation et un ancrage plus durables des nouveaux acquis langagiers. L'empreinte des nouvelles compétences est plus forte et les fondations plus solides.

Nous pouvons faire une analogie avec le développement langagier et psychomoteur de l'enfant où on observe que celui-ci apprend et découvre le monde par les sens premiers (Jean Piaget). Premiers contacts sensoriels avec la mère, premières expériences sensorielles pour comprendre, apprendre et s'approprier le monde comme étant autre que lui-même. Par la suite, viendra le développement du langage où l'enfant transfère les sensations corporelles, sous forme d'images mentales qui se matérialiseront par la verbalisation de celles-ci. Dans notre contexte professionnel, nous sommes dans une situation similaire où le défi est de favoriser l'acquisition d'une langue, de la manière la plus idoine possible.

Quelle est donc notre réalité de terrain ? Nous sommes face à des adultes qui maîtrisent déjà une langue, voire plusieurs. Ils ont donc déjà construit des stratégies d'apprentissage. Il s'agit ici de s'appuyer sur leurs expériences sensorielles passées pour construire la nouvelle langue.

Nous avons tous construit nos savoirs et nos expériences sur un **vécu sensoriel et émotionnel**. Les sensations profondément ancrées en nous nous servent de grille de lecture à chaque nouvelle expérience rencontrée. L'approche sensorielle exploite et suscite la réactivation de ces sensations pour construire la nouvelle langue, en passant par les mêmes étapes que lors du développement du langage chez l'enfant. Quel est l'intérêt de travailler sur cette approche au sein des cours de langue ? Pourquoi ne pas tenter l'expérience ? Explorons ensemble cette piste de réflexion en développant l'analyse.

En tant que formateur, qui n'a jamais rencontré de situations de résistances chez les étudiants face à des règles hermétiques et difficiles d'accès ? Qui n'a jamais vainement essayé de transmettre un savoir qui, l'on ne sait pourquoi,

n'est que partiellement acquis ? Qui n'a jamais buté sur une thématique ou sur des points de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire où formateur et étudiants s'arrachent les cheveux, l'un à essayer de les transmettre et les autres à les comprendre, à les intégrer, et enfin à les utiliser ? Il serait intéressant au vu de ces questionnements de s'interroger sur l'impact des sensations corporelles et des émotions dans les méthodes d'apprentissage.

Aller à la rencontre de ses sensations profondes et contacter ses émotions libère et émancipe l'individu dans son processus d'apprentissage, et plus largement de son évolution personnelle... s'il le veut bien !

Dans cette approche, notre action portera en premier lieu sur l'émergence d'une sensation corporelle qui mène à l'évocation mentale d'une émotion. Cette émotion évoluera vers une image mentale que l'on nomme 'le signifié'. Cette première étape initie le début du processus d'apprentissage par la 'lecture' de la sensation corporelle. La deuxième étape permettra le passage de l'image mentale au langage, c'est-à-dire au 'signifiant'. En d'autres mots, l'image mentale sera verbalisée pour aller vers l'acquisition du mot (vocabulaire), qui viendra rejoindre le champ lexical⁷ de la nouvelle langue. Ce qui s'inscrit dans le corps par l'expérience sensorielle et émotionnelle deviendra alors indissociable de l'esprit.

Cette approche favorise une construction multisensorielle et diversifiée de la langue où chacun peut s'y retrouver. Dès lors, l'empreinte linguistique créée s'ancre de manière plus solide et durable. Pour illustrer notre propos, analysons ensemble un extrait d'une séquence pédagogique tirée du dvd *L'espace universel*⁸. Il s'agit d'une séquence pédagogique construite pour aborder le thème des objets du quotidien à travers le monde. Dans ce cas-ci, j'ai choisi le toucher comme canal sensoriel privilégié, vecteur d'apprentissage. Je me suis inspirée du jeu de Kim⁹ pour construire cette activité qui suscite la

⁷ Le champ lexical est un ensemble de mots ou d'expressions appartenant à un même thème. Pour un exemple, voir : www.ralentirtravaux.com/lettres/pique_rappel/champ_lexical.html

⁸ Voir références en fin de texte.

⁹ Voir le 'Kim du toucher' dans le document *Le Jeu de Kim* : www.ia49.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/recto-verso/annee-2008/n-62-le-jeu-de-kim/n-62-le-jeu-de-kim--602508.kjsp

curiosité et motive les étudiants à aller à la découverte des objets et à mettre en place des stratégies de résolution de problèmes, différentes des situations d'apprentissage plus classiques.

Quel est l'intérêt de dissimuler un objet et d'utiliser le toucher comme vecteur d'apprentissage ? Il y a bien sûr l'effet de surprise qui captive l'attention des étudiants, la curiosité que peut provoquer une activité vécue à l'aveugle et l'envie de résoudre le problème. Les choses sont plus complexes cependant. Le toucher ouvre aussi grand la porte aux sensations corporelles et aux émotions grâce au contact sensuel avec la matière, les formes et les textures. Le toucher éveille les sensations les plus fines et réveille la mémoire d'une multitude d'expériences sensorielles vécues. Cette stimulation tactile va favoriser le processus d'apprentissage basé sur notre démarche sensorielle et émotionnelle. Par le toucher, nous recevons l'information d'une autre manière et donc la traitons autrement. L'information tactile envoie un stimulus nerveux (influx nerveux) au cerveau¹⁰. Cette information se transforme en image mentale (le signifié) et aboutit à la verbalisation, c'est-à-dire au mot (le signifiant).

Pour comprendre réellement l'intérêt de cette approche, confrontons les postulats précédents et notre exemple pratique. Pour cela, je vous propose de fermer les yeux et de vivre intérieurement la séquence étape par étape.

Que ressentez-vous au toucher d'un objet caché ? Face à l'inattendu de la consigne et de l'activité, la surprise n'est-elle pas la première émotion qui vous traverse ? La surprise ? Remarquons que l'effet de surprise, émotion universelle, réussit à capter l'attention du groupe, gain inestimable pour la suite de la séquence pédagogique. Une fois la surprise dépassée, vous êtes envahi par des sensations corporelles qui peuvent être de l'ordre d'une sensation de chaleur, de froid, de tension musculaire, de légèreté, de lourdeur, de frisson, de picotement, de fourmillement,... Cette sensation corporelle se traduit par une salve d'informations qui sont envoyées par des influx

¹⁰ Voir : Francine MOUNIER-BARREAU (Association pour l'Education Emotionnelle), *L'apport des neurosciences à la pédagogie* (téléchargeable : www.education-emotionnelle.com/articles/dossier-neuro-pedagogie).

nerveux jusqu'à votre cerveau. Les images mentales se forment et vous renvoient à des expériences passées. Ces souvenirs d'expériences vécues vous amènent à la verbalisation de celles-ci et vous incitent à les partager avec autrui.

La sensation corporelle emprunte un chemin jusqu'à la verbalisation, chemin que nous pouvons préciser. La sensation corporelle, qui conduit à une émotion qui elle-même induit une image mentale, va se dessiner dans l'esprit et le mot va pouvoir surgir. S'il n'est pas connu, d'autres mots vont émerger pour expliquer l'image mentale. Notre rôle sera alors de mettre ces mots en discussion dans le groupe. C'est lors de ces échanges collectifs que nous stimulons et étoffons le lexique, et plus largement les structures linguistiques dans la nouvelle langue. L'enrichissement linguistique viendra de l'interaction des débats entre les étudiants. Leur volonté commune de communiquer et de résoudre les problèmes les fait avancer à une plus grande vitesse, et ce sans forcer. Le partage des émotions facilite la communication et forge la cohésion et la solidarité du groupe. Les étudiants parlent tous de la même chose et vont dans la même direction. Ils apprennent l'un de l'autre en apportant leurs connaissances et bagages linguistiques, souvent très différents de ceux de leurs condisciples. C'est un peu comme si nous construisions ensemble une tour de Babel.

Ce passage à la verbalisation est intéressant à exploiter car cela permet une coconstruction des nouveaux savoirs linguistiques. La coopération et la mise en commun de tous les savoirs sont des richesses sur lesquelles le formateur se base pour ériger les fondations de la nouvelle langue. Cette approche permet aussi à tout un chacun de s'approprier la langue à sa manière. Tout comme il y a des êtres humains différents, il existe des intelligences multiples. Ce cadre de travail laisse la place à l'expression de toutes ces intelligences qui, rassemblées, permettent à chacun de construire ses propres connaissances. Nous pouvons parler ici d'un aller-retour de l'individu vers le collectif et vice-versa, deux entités qui se nourrissent en homéostasie¹¹.

¹¹ Régulation qui permet à un système de préserver son équilibre dans un environnement qui change (synonyme d'autorégulation).

Au-delà de l'apprentissage strictement langagier, il s'agit plus largement pour l'étudiant d'une évolution globale personnelle, d'une nouvelle manière d'appréhender son propre 'monde intérieur' pour mieux le faire correspondre avec l'extérieur et créer l'osmose¹² avec le Monde.

Partir des sensations corporelles ne serait-ce pas finalement un voyage merveilleux à la rencontre de Soi pour aller à la rencontre de l'Autre... qui n'est que l'Autre de Soi-même... ?

Kim HUYNH
SAMPA

Pour approfondir cette approche :

Le dvd *L'espace universel*, réalisé par Christian Van Cutsem (VIDEP, 2010), donne à voir des séquences pédagogiques dans leur déroulement concret.

Voir : www.cvb-videp.be/cvb/fr/catalogue/film/id/158

Ce dvd est en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha.

Tél : 02 540 23 48

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Lire et Ecrire Bruxelles organisera à l'automne 2015 un module de formation qui permettra à toute personne intéressée de vivre et créer des séquences pédagogiques basées sur l'émotion et la sensation.

Infos et contact : Isabelle CHASSE

Tél : 02 412 56 10

Courriel : isabelle.chasse@lire-et-ecrire.be

¹² Entrer en symbiose.



« Je montrerais tout.
Mon cœur, mes émotions.
Vert - rouge - jaune - bleu - violet.
Haine - amour - rire - peur - tendresse. »

Niki de Saint Phalle

Apports du modèle transactionnel de l'émotion



Le modèle transactionnel de l'émotion permet de donner une autre vision de l'émotion comme étant liée à une activité cognitive et à des schémas comportementaux. La prise de conscience de ces deux aspects (cognitif et comportemental) est valorisante et permet de tendre vers un nouveau bien-être. L'émotion y est envisagée non plus de manière classique (modèle dominant), comme un ennemi à combattre, à refouler, mais comme un facilitateur pour l'adaptation à l'environnement. Le travail que j'ai mené, à titre expérimental à Lire et Ecrire Hainaut occidental avec des apprenants préparant le CEB, a montré toute la pertinence de ce modèle transactionnel pour l'alphabétisation.

Par Régine OLIVA

LES APPRENANTS INSCRITS EN FORMATION d'alphabétisation ne réagissent pas tous de la même manière lors de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques. Certains sont paralysés par la difficulté, d'autres se mettent en colère tant vis-à-vis du formateur que de leurs pairs. D'autres encore partent en claquant la porte ou abandonnent la formation. En tant que formateurs, nous nous sentons souvent démunis face à ces différents comportements. Pouvons-nous éviter de faire émerger les émotions telles que la colère ou la tristesse ? Devons-nous apprendre aux apprenants à gérer leurs émotions ? Quel est le sens de l'expression des ressentis des apprenants pendant les séquences de cours ?

Ce questionnement de praticien peut nous conduire à un questionnement plus général : quel rôle les émotions ont-elles dans les apprentissages ? est-ce nécessaire d'éviter les émotions dites négatives en contexte d'apprentissage ? n'est-ce pas une illusion de vouloir éviter les émotions liées à l'échec scolaire ? peut-on prétendre en tant que formateur au pouvoir de contrôle des émotions de l'autre ? la formation ne pourrait-elle pas être l'accompagnement à la fois de l'apprentissage des savoirs et des émotions liées à cet apprentissage ?

Pour nous aider à trouver des réponses à ces questions, j'ai testé, dans le cadre de mon mémoire en sciences de l'éducation à l'UCL (FOPA - Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes)¹, le modèle transactionnel de l'émotion de Smith et Lazarus² en explorant la manière dont les apprenants engagés dans une formation en alphabétisation apprécient cognitivement (c'est-à-dire évaluent³) les contraintes de leur environnement et les ressources dont ils disposent pour s'y adapter.

¹ Voir références en fin de texte.

² SMITH C.A., LAZARUS R.S., *Emotion and Adaptation*, in JOHN O.P., ROBINS R.W., PERVIN L.A., *Handbook of Personality : Theory and Research*, New York : Guilford Press, 1990, pp. 609-637.

³ Dans la suite, j'utiliserai de manière équivalente les termes appréciation et évaluation.

L'émotion

Le modèle transactionnel de l'émotion prend en compte l'**interaction** entre les appréciations cognitives, la motivation et les émotions. L'émotion est à envisager comme une possibilité d'adaptation de la personne à son environnement. Cette adaptation change en fonction de l'appréciation de la complexité de l'environnement. Ainsi une même difficulté d'apprentissage peut être évaluée différemment par le même apprenant selon les moments.

Dans ce modèle, l'émotion se définit comme une réaction psychobiologique à la **signification** de ce qui est en jeu et non au **stimulus** à l'origine de cette réaction. Ainsi, porter attention à la qualité de nos cours, à la qualité de notre relation avec les apprenants est important bien sûr, mais nous ne pourrions éviter des émotions dites négatives. Tout dépend de la manière dont l'apprenant apprécie la difficulté qui se présente, s'il la perçoit ou non comme une menace...

Plus précisément, pour Smith et Lazarus, l'émotion est constituée de la réponse physiologique, de la tendance à l'action et de l'expérience subjective. En voici une brève description.

La réponse physiologique est un signal non verbal. Elle se décline notamment au travers du muscle facial, postural, ou encore d'une activité neuro-hormonale.

La tendance à l'action se traduit de différentes manières : attaquer dans la colère, pleurer dans la tristesse, fuir dans l'anxiété,... La tendance à l'action ne se traduit pas forcément en réponse comportementale. La personne peut, en effet, décider d'une autre option d'adaptation en fonction de sa personnalité et de facteurs culturels. Cette possibilité illustre la flexibilité du processus émotionnel.

L'expérience subjective est la perception par la personne de ce qui se passe sur le plan émotionnel telles la colère (reproche à un autre : « *c'est dégoûtant, c'est énervant* »), la culpabilité (autoreproche : « *ça a jamais été mon fort* »), la tristesse (perte irrévocable ou impuissance : « *j'y arriverai jamais* ») et l'anxiété (danger ou menace incertains : « *je ne vois pas ce qu'il faut faire* »), décelables notamment par le vocabulaire utilisé.

La réponse comportementale

Ce qui est en jeu ici c'est la manière dont la personne adapte son comportement et agit :

- soit sur le problème : lors d'une difficulté de compréhension, l'apprenant demande une explication, demande des exemples au formateur, à un pair ou à quelqu'un de son environnement proche ;
- soit sur l'émotion : l'apprenant, qui perçoit l'impossibilité d'un changement de situation, peut aller à la recherche d'un soutien moral à l'extérieur du groupe ou de l'association afin de retrouver une sensation de bien-être ; il peut aussi s'appuyer sur ses pairs dans un contexte d'émulation sociale (« *s'ils peuvent y arriver, moi aussi* ») ; enfin, il peut se mettre en retrait (exemple : ne pouvant éviter l'obligation du cours de maths dans la formation de préparation au CEB mais n'étant pas motivé pour ce cours, il décide d'attendre que le cours se termine en pensant à autre chose).

Les deux types d'adaptation sont tout aussi importants l'un que l'autre. Il n'est donc pas plus adéquat de changer les choses par l'action que par l'émotion, comme nous aurions tendance à le croire, tant nous sommes culturellement empreints d'une pensée occidentale qui privilégie l'action.

Ces stratégies se situent toujours dans un cadre individuel et culturel. Si, en théorie, la personne a le choix des stratégies qu'elle va adopter, dans la réalité, la culture dans laquelle elle évolue va formater ses propres choix, que ce soit dans le centre de formation ou dans un autre lieu de socialité.

Le processus d'appréciation

En tant que formateurs, nous pouvons analyser avec les apprenants les mécanismes du déclenchement de leurs émotions en situation difficile d'apprentissage en nous attachant essentiellement à l'activité d'appréciation dans ses versants primaire et secondaire que je vais à présent détailler.

L'appréciation primaire : cette situation m'affecte-t-elle personnellement ?

L'apprenant évalue si la situation rencontre ses enjeux personnels. La situation difficile présente-t-elle ou non un intérêt au regard de ses préoccupations et de ses buts personnels ? La situation entraîne-t-elle un tort ou un bénéfice ? En l'absence de cette composante motivationnelle, la personne ne saura évaluer les interactions avec son environnement comme potentiellement significatives pour son bien-être. Acquérir une identité sociale plus positive (par la réalisation d'un chef-d'œuvre et l'obtention du CEB, par exemple), et par là-même rehausser sa valeur à ses propres yeux et à ceux des autres, est un facteur motivationnel qui peut aider l'apprenant à maintenir son engagement en formation.

L'appréciation secondaire : suis-je capable de faire face à la situation ?

Au travers de cette deuxième appréciation, la personne évalue ses capacités à faire face à la situation. Cette évaluation est guidée par la perception de la **responsabilité** de ce qui arrive. Ainsi l'apprenant va désigner comme responsable de la situation :

- soit lui-même (difficultés personnelles dans l'apprentissage, sentiment d'inefficacité personnelle,...) ;
- soit le formateur/le groupe (formateur perçu comme peu patient, groupe bruyant,...) ;
- soit le système (la rédaction d'un chef-d'œuvre comme étape obligée pour obtenir le CEB,...).

De là va dépendre la perception que l'apprenant aura de la possibilité d'un changement pour retrouver un bien-être (demander à un autre de l'aide pour un apprentissage ou demander du réconfort, par exemple).

Dans les entretiens que j'ai menés avec des apprenants à Lire et Ecrire Hainaut occidental, leur rencontre avec le modèle transactionnel de l'émotion leur a permis de prendre conscience de leur fonctionnement et de leurs ressources, et ainsi de se mobiliser en toute conscience lors d'une nouvelle difficulté en formation. Lors d'un entretien, une apprenante s'est aperçue par

exemple qu'elle n'avait pas envisagé de demander de l'aide pour répondre à la consigne du formateur quand elle était en difficulté. Elle savait qu'elle serait toujours en difficulté sur ce point et elle n'envisageait que d'agir sur elle-même, c'est-à-dire sur son émotion : se parler à elle-même et faire appel à son amie pour qu'elle la réconforte.

Il est à noter que le processus d'appréciation n'est pas forcément un processus conscient, délibéré, accessible verbalement. Ce processus peut être soit automatique, sur base d'expériences passées, soit un processus conscient au travers duquel la personne est à même d'estimer plus activement l'importance de s'adapter pour dépasser la difficulté.

Résoudre une difficulté, prendre conscience de ses ressources permet à l'apprenant d'en 'déposer' le résultat dans sa mémoire. Ainsi le souvenir des décisions d'action prises ont toutes les chances d'être réactivées lors de l'arrivée d'un nouveau problème.

Conclusion

Le modèle transactionnel construit par Smith et Lazarus envisage l'émotion en tant que phénomène régulateur et met en évidence le pouvoir que la personne a sur elle-même, sur son présent et sur son futur, sur son apprendre, sa créativité, sa capacité de changement... L'adaptation peut dès lors être définie comme une activité créative du sujet pour retrouver une sensation de bien-être. Il ne s'agit donc ni d'apprendre à gérer le stress ni de favoriser l'émergence d'émotions positives. En effet, comme le propose ce modèle, l'émotion joue un rôle mobilisateur positif, et ce même en cas de valence négative⁴ puisqu'elle permet à la personne, en interaction avec les variables motivationnelles et cognitives, de répondre aux contraintes de son environnement. La valeur d'une émotion n'est donc pas liée à sa valence mais à la ressource qu'elle représente en vue d'une adaptation du sujet en

⁴ En psychologie des émotions, le concept de valence renvoie à l'appréciation que l'on donne aux états émotionnels en leur attribuant soit une valence positive (émotion agréable), soit une valence négative (émotion désagréable).

formation. Dans cette perspective, on voit clairement apparaître l'importance de prendre en compte la manière dont nous sommes équipés, tant les apprenants que nous les formateurs, pour traiter les défis, les difficultés, les opportunités... L'action de formation considère alors l'apprenant dans sa totalité et dans sa possibilité de transformation et affirme ainsi sa visée émancipatrice.

Régine OLIVA

Ex-formatrice et coordinatrice pédagogique à Lire et Ecrire Charleroi
Actuellement enseignante à l'Institut Roger Guilbert
(enseignement supérieur de promotion sociale)

À lire pour en savoir plus :

Régine OLIVA, Étienne BOURGEOIS (sous la dir. de),

Le modèle transactionnel de l'émotion.

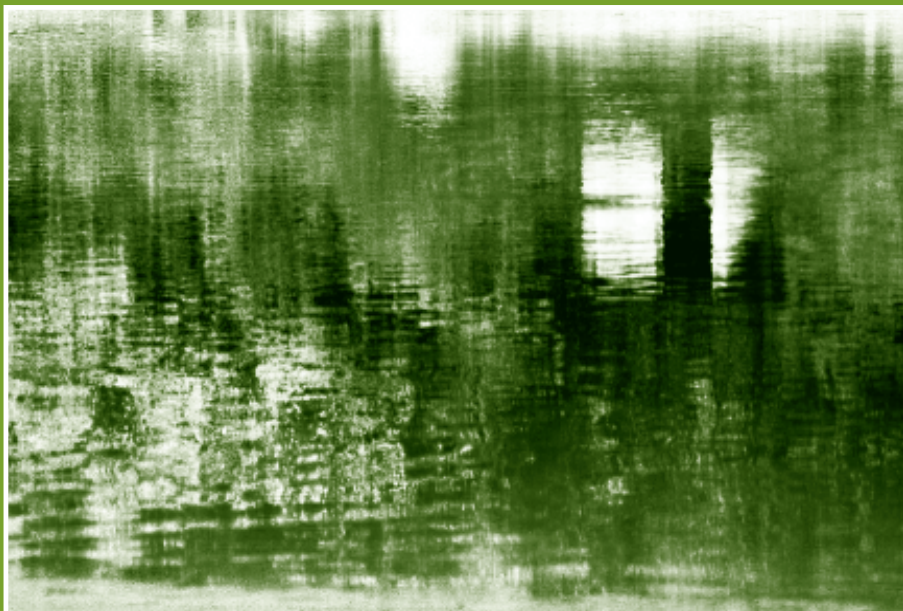
Monographies d'adultes en formation d'alphabétisation,

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licencié en sciences de
l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
FOPA, UCL, 2008

En prêt au centre de documentation du Collectif Alpha :

Tél : 02 540 23 48

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be



« Rien ne nous est plus précieux
que nos émotions. Ne les bradez pas
et ne les étouffez pas non plus. Sans elles,
nous ne sommes personne. »

Sophie Bassignac

Photo : ImAges ImprObables (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Comment prendre en compte la dimension émotionnelle dans la relation pédagogique ?



Comment l'apprenant sait-il qu'il a compris ? Quelle est la contrepartie dans sa vie intérieure, dans ses émotions, dans son corps, de son activité de compréhension ? L'expérience scolaire témoigne souvent d'une difficulté de prendre en compte l'affectif de l'apprenant – comme celui du formateur – au sein du processus d'apprentissage.

Le propos de cet article est de baliser quelques pistes pour tenter de réhabiliter l'intelligence émotionnelle chez le formateur d'abord. Ainsi le formateur qui aura développé en lui-même des aptitudes en ce sens sera en capacité de permettre aux apprenants de faire de même, et à la relation pédagogique de tout à la fois épanouir et contenir sa dimension émotionnelle.

Par Catherine FAVRE

POUR ÉCLAIRER CETTE QUESTION de la prise en compte de la dimension émotionnelle dans la relation pédagogique, je vais partir de mes deux expériences professionnelles, l'une en formation d'adultes et l'autre dans l'accompagnement psychothérapeutique. Comment aider quelqu'un à advenir en tant que sujet, sujet de ses processus cognitifs et émotionnels ? Quelle doit être l'attitude de l'accompagnant pour qu'une confiance en ses ressources se développe chez l'apprenant ? J'ai fait l'hypothèse qu'une personne construisait et remodelait, au fil de ses expériences d'apprentissage, une **capacité de validation**¹. Cette capacité, qui s'instaure pendant l'enfance et perdure ensuite, comprendrait deux types de validation : la validation interne et la validation externe.

Quand nous comprenons, il se passe quelque chose de particulier en chacun de nous. Ce mode de **validation interne** qui reconnaît la validité d'un savoir, d'une pensée, d'une représentation, engendre et s'appuie sur certains signaux éprouvés lorsque nous sommes en situation d'apprentissage : sensations, émotions, sentiments,... En ce qui concerne la **validation externe**, ces signaux ne sont pas produits par l'apprenant, mais lui sont apportés par autrui de l'extérieur, et en premier lieu par l'enseignant ou le formateur. Après avoir observé comment était prise en compte la dimension affective dans les apprentissages scolaires, il m'est apparu qu'un déséquilibre important existait entre ces deux modes au 'profit' de la validation externe. Ce déséquilibre – voire cette mise en opposition, cette négation de la validation interne – participe au morcèlement de l'individu. Elle le clive avec d'un côté ses ressources cognitives, de l'autre ses ressources émotionnelles. Or comme l'a montré largement Daniel Favre, cette disjonction n'a pas de fondement neurobiologique².

¹ FAVRE Catherine, *Comment développer la place des ressources émotionnelles dans l'apprentissage ?*, in *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, Actes de l'Université d'Été 1999, Université de Provence Aix-Marseille I, Éditions Université de Provence et CNDP, 2000, pp. 72-77.

² FAVRE Daniel, *Interaction entre émotion et cognition. Plaidoyer pour un changement de représentation*, in *Cahiers Pédagogiques*, n°312, mars 1993 ; FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser les apprentissages*, Dunod, 2010, pp. 11-14.

La disqualification de l'expérience subjective

La mise en opposition de ces deux types de validation peut aboutir à ce que l'école de Palo Alto a appelé la disqualification par laquelle l'expérience subjective est jugée inadéquate, fausse, anormale, inintéressante³. L'intégrité du sujet est alors 'attaquée', et la construction de la subjectivité chez l'enfant est entravée. Ce terme de disqualification a été défini par l'école de Palo Alto dans un contexte précis, mais je l'ai étendu à différents phénomènes présents dans le champ de l'apprentissage et de la formation d'adultes.

Ce que l'on peut voir quelquefois, qui témoigne d'une négation de la dimension émotionnelle dans l'apprentissage, c'est la mise en opposition entre la référence interne du sujet apprenant et les références dites 'objectives'. Ainsi, l'élève qui exprime sa difficulté lors de la réalisation d'une tâche, et qui s'entend répondre que « *cet exercice est tout-à-fait simple et classique* », est de fait placé dans un processus de disqualification. Il en va de même lorsque l'élève exprime la satisfaction qu'il éprouve à découvrir quelque chose et que l'enseignant lui dit qu'il est en train de redécouvrir quelque chose d'évident. En conséquence, sa 'découverte à lui' en prend un coup et son état émotionnel également. Pourtant ce qu'il découvre, il le construit, 'l'invente' et peu lui importe à cet instant que mille personnes aient parcouru ce chemin avant lui, en tout cas du point de vue émotionnel et affectif !

Cette attitude de l'enseignant provient du fait que l'on se centre encore trop souvent sur le **produit** de l'activité de compréhension plus que sur le **processus** qui a amené à ce résultat. Si l'enseignant prend conscience que le processus d'apprentissage est la chose essentielle, en ce qu'il constitue le mouvement intérieur à la source du développement du sujet, il comprendra également que ce mouvement est unique car spécifique à chaque élève, et qu'il est donc essentiel de le soutenir et de le valider, que ce processus ait amené à un résultat correct ou incorrect.

Un autre type de disqualification possible, c'est la comparaison opérée entre deux expériences subjectives d'élèves par l'enseignant qui juge leur intérêt

3 BATESON Gregory, *Vers une écologie de l'esprit* (deux tomes), Le Seuil, Collection Points, 1977 et 1980.

respectif en fonction d'une norme qui lui est propre. Exemple : l'enseignant félicite un élève qui est motivé par l'apprentissage en cours alors qu'il raille un autre élève qui, là où il en est, ne voit pas l'intérêt de ce même apprentissage... S'il est possible de comparer des productions, des résultats, je pense que les expériences subjectives sont incommensurables, et que les comparer, c'est de toute façon les dévaluer.

Ces différentes disqualifications risquent, à force de répétition et d'accumulation, d'entraîner un morcèlement du sujet apprenant, avec une opposition entre validation interne et validation externe, et parfois même l'abandon, la négation du mode de validation interne. Inversement, si le jeune choisit uniquement le mode de validation interne, il édifie un système où tout ce qu'il 'sent' est valable. Il se protège ainsi contre les disqualifications qui pourraient encore attaquer sa subjectivité, mais il entre alors dans un processus de refus de toute dynamique d'apprentissage. L'autre risque est de choisir la validation externe de celui ou de ceux à qui on est attaché affectivement : parents, enseignants, éventuellement une validation groupale ou sectaire, et de donner crédit seulement à ceux auxquels on cherche à s'identifier.

Réhabiliter la dimension émotionnelle dans l'apprentissage

Comment susciter chez l'apprenant des processus de validation interne qui équilibrent les processus de validation externe ?

Cela nous ramène aux questions initiales de cet article : Comment sais-je en moi-même que j'ai compris ? Quels sont mes indicateurs internes (sensations corporelles, émotions et signaux cognitifs) dans ces moments ? Qu'est-ce que je vis dans mon corps et dans mon esprit quand je ne comprends pas ? Quelle est la contrepartie au niveau émotionnel et motivationnel de mon activité de compréhension ?

Il est évident que je n'ai pas les mêmes émotions, ni les mêmes sensations corporelles, quand je comprends et quand je ne comprends pas. Est-ce que je peux, en tant que formateur, permettre aux personnes que j'accompagne dans leur apprentissage de se rebrancher intérieurement sur les signaux que

leur apportent leur corps et leur esprit dans les deux cas ? Quelles compétences dois-je posséder en tant que formateur pour encourager ces processus de validation interne chez l'apprenant ?

En guise de réponses à ces questions, je peux citer quelques éléments de notre pratique au sein de l'IRIS⁴, dans l'équipe de formateurs à laquelle j'appartiens, pour réhabiliter l'intelligence émotionnelle et la validation interne dans nos formations d'adultes.

Donner une place aux éprouvés émotionnels et corporels

En premier lieu, nous avons nous-mêmes formateurs pris soin de développer le 'premier niveau' de notre intelligence émotionnelle, à savoir reconnaître nos émotions et savoir les analyser. Toute situation de formation induit chez le formateur des éprouvés corporels et émotionnels : enthousiasme, lassitude, irritation, découragement, joie, pesanteur, amusement...⁵ Il s'agit de les reconnaître pour ce qu'ils sont et de pouvoir identifier quel comportement du groupe les a fait émerger en nous. Cela implique de considérer ces signaux corporels et émotionnels comme des informations pertinentes pour la conduite de l'apprentissage et la réévaluation de notre posture de formateur, et non comme des informations parasites à mettre de côté. Si notre ressenti émotionnel d'une situation est si prégnant qu'il ne nous permet pas de continuer sereinement, nous l'exprimons au groupe ou à la personne concernée de manière respectueuse par un 'message-Je'⁶. Cette proposition de régulation du système permet le plus souvent à l'apprenant ou au groupe d'exprimer un malaise latent, et à la relation pédagogique de gagner en confiance.

Une fois cette compétence acquise, nous pouvons alors proposer aux apprenants de faire de même, c'est-à-dire d'apprendre à identifier leurs émotions

4 Institut de Recherche et d'Information bioSociales : www.iris-formations.fr

5 Pour une description des émotions éprouvées par les enseignants dans la classe, voir l'article de synthèse de Frédérique GUISEINER et Francisco PONS, *Émotions et cognition en classe*, 2011, pp. 6-7, téléchargeable sur le site *Archives ouvertes HAL* : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>

6 GORDON Thomas, *Enseignants efficaces*, Les Éditions de l'Homme, 2005.

et à les verbaliser. Pour cela nous utilisons un ‘indicateur émotionnel’, qui permet de repérer sur un axe, entre deux extrêmes, son état émotionnel du moment. Cet indicateur émotionnel permet de répondre à la question « *Comment je me sens sur le plan émotionnel en cet instant, dans cette situation ?* » et de se situer entre « *Je me sens 100% bien* » et « *Je me sens 100% mal* », purement subjectifs. C’est un outil pour rebrancher la personne sur sa subjectivité. Par la suite, il est possible d’articuler ces sensations à différents types de motivations, de frustrations ou de satisfactions dans l’apprentissage.

L’intérêt de proposer cet outil aux stagiaires n’est pas seulement de soulager une tension émotionnelle, par exemple dans le groupe, ou de permettre à quelqu’un d’exprimer ses satisfactions, mais c’est faire prendre conscience à chacun que, chaque fois qu’une notion est mobilisée, que quelqu’un exprime une idée, chaque fois que de nouvelles représentations sont apportées, le travail cognitif va être doublé d’une mobilisation affective et émotionnelle plus ou moins importante, mais toujours présente. Car, comme le disait D. Ginet, il existe toujours une sorte d’évaluation subjective implicite et la plupart du temps inconsciente chez l’apprenant : « *Qu’est-ce que j’ai à perdre, qu’est-ce que j’ai à gagner quand j’ai à modifier ma représentation ?* »⁷.

Tout ceci constitue un accompagnement sur le chemin de **penser ce que l’on ressent** et alimente le mode de validation interne de chacun.

Observer sa propre activité de pensée

Il est aussi nécessaire, en tant que formateur, d’apprendre à **sentir ce que l’on pense**, c’est-à-dire de devenir sensible à la qualité de sa pensée et à celle des énoncés par lesquels on la met en forme. Ceci constitue, de notre point de vue, une compétence fondamentale à acquérir pour pouvoir accompagner un groupe d’apprenants.

Cette compétence, c’est plus précisément apprendre à sentir **comment** on pense. Sentir, par exemple, à certains moments sa pensée s’ouvrir, devenir

⁷ GINET Dominique, *Pour mettre enfin l’affect à sa place I*, in *Actes de l’Université d’Été de l’Université de Provence Aix-Marseille I*, op. cit., pp. 19-35.

fluide. La sentir devenir plus ou moins floue, plus ou moins instable, en lien avec une déstabilisation cognitive – si en tant que formateur, on veut bien accepter cela !

Sentir, à d'autres moments, qu'on a besoin de 's'accrocher' à ses représentations : par exemple on a besoin de définir qui a tort et qui a raison, on a besoin d'être dans le registre de la 'vérité', c'est-à-dire qu'on a besoin d'être dans le registre de la stabilisation de la pensée. Ce besoin est à mettre en relation avec une perte de sécurité affective ou une déstabilisation émotionnelle, et notre expression, qui se veut rationnelle, est alors sans qu'on en soit conscient, infiltrée par une '**plus-value émotionnelle**'.

Par exemple, est-ce que je ressens de la même manière ces deux phrases : « *Les choses sont comme cela !* » et « *Les choses semblent se présenter comme cela* » ? Si maintenant je les entends en tant qu'apprenant, est-ce que je les reçois et les perçois de la même manière ? Quelle différence ces deux formulations peuvent-elles engendrer dans mon vécu de l'apprentissage en cours et dans mon engagement dans celui-ci ?

Dans la position du formateur, développer cette compétence à percevoir ses mouvements de pensée entre ouverture et fermeture permet de renforcer le lien entre l'émotionnel et le cognitif en soi. Ceci nous apporte une plus grande sécurité intérieure, parce que nous sommes moins clivés entre notre raison d'une part et nos émotions ou intuitions d'autre part. Développer cette compétence permet aussi d'éviter d'engendrer des réactions négatives chez les apprenants qui résonnent émotionnellement à la fermeture inconsciente de notre relation au monde.

Développer cette sensibilité nous semble donc fondamental pour pouvoir accueillir ensuite ces mêmes mouvements chez les apprenants, avec bienveillance et équanimité⁸. Ainsi tout un travail pédagogique peut être réalisé avec les apprenants sur les formes verbales qu'ils utilisent 'spontanément' pour retranscrire leurs idées, leurs opinions, leurs croyances. Par exemple, amener un apprenant à se départir de l'idée 'qu'il n'y arrivera jamais', en

⁸ Disposition affective de sérénité à l'égard de toute sensation ou évocation, agréable ou désagréable.

lui montrant que la réalité est ‘qu’il n’y est pas encore arrivé’ et en lui reflétant aussi que sa formulation fermée traduit sa crainte de ne pas parvenir à réussir, ce qui témoigne en fait de son désir de réussir. Ainsi le formateur accompagne l’apprenant pour passer d’un vécu de fermeture par rapport à l’apprentissage à une espérance de réussite.

Adopter le postulat de cohérence

Il s’agit enfin de fonctionner tout au long d’une formation avec un postulat de cohérence concernant les réactions émotionnelles, les questions, les incompréhensions des apprenants, et pour commencer les siennes propres. À l’IRIS, nous formulons ainsi ce postulat : *« Chacun a de bonnes raisons de penser ce qu’il pense, de dire ce qu’il dit, de ressentir ce qu’il ressent, de réagir comme il le fait. »*

Les ‘bonnes raisons’ d’un formateur, ce sont ses raisons intrasubjectives, c’est-à-dire cohérentes avec ses expériences, ses besoins, ses compétences, sa manière d’être au monde. Le formateur a de ‘bonnes raisons’ de réagir de telle ou telle manière en situation de formation, mais cela ne veut pas dire que ce sont des ‘raisons objectivement bonnes et justes’ : elles sont ‘bonnes pour lui’.

Ainsi il ne s’agit pas pour nous, formateurs, de justifier nos réactions dans la relation pédagogique (*« cet apprenant m’a provoqué »*), mais simplement d’**accueillir** ce que nous ressentons (*« je me sens mal à l’aise quand cet apprenant cherche ma limite »*).

Et l’apprenant aussi a ses ‘bonnes raisons’... Si l’apprenant dit *« non ! »* à l’apprentissage, il a de bonnes raisons, et s’il est content, il en a aussi...

Si l’apprenant a une représentation qui nous paraît à nous formateurs erronée, il a de bonnes raisons de l’avoir, il se l’est construite au fil de ses expériences. Il ne faut donc pas chercher à la détruire ni même à la modifier, ce qui constituerait une **violence pédagogique** (en tant que non-respect de son intégrité psychique, cognitive et affective), mais permettre à son possesseur de comprendre comment il se l’est constituée, quels liens erronés il a pu faire avec d’autres notions, afin de lui permettre de l’abandonner au profit d’une représentation plus pertinente.

La relation pédagogique, espace de coconstruction où chacun apporte ses ressources

Cette conception de notre rapport à l'autre est en lien avec le concept 'd'acceptation inconditionnelle' développé par Carl Rogers⁹ et la conception de l'être humain véhiculée par l'haptonomie, la science de l'affectivité développée par Frans Veldman¹⁰. Celui-ci fait l'hypothèse que chacun de nous est fondamentalement un 'bon vital', mais qu'il a besoin de 'confirmation affective' pour se sentir en sécurité. C'est-à-dire qu'il a besoin d'être reconnu comme être vivant capable de s'orienter, capable, dans les multiples situations de la vie, de trouver ses propres solutions à ses problèmes et aux situations qu'il rencontre. Cette reconnaissance par le formateur de sa capacité de validation interne nourrit la motivation de sécurisation de l'apprenant¹¹. Celui-ci peut alors prendre – ou reprendre – le chemin de l'apprentissage parce qu'il peut accepter le risque qui y est associé.

Ainsi le formateur comme les apprenants, ayant appris à reconnaître, accueillir et intégrer la dimension émotionnelle dans leurs interactions, vont pouvoir **coconstruire** une relation pédagogique qui constituera le fondement d'un apprentissage centré sur les besoins des apprenants, et au sein de laquelle, ceux-ci, tout comme le formateur, pourront exprimer tout ce qu'ils sont.

Catherine FAVRE

Psychologue clinicienne et formatrice-consultante à l'IRIS

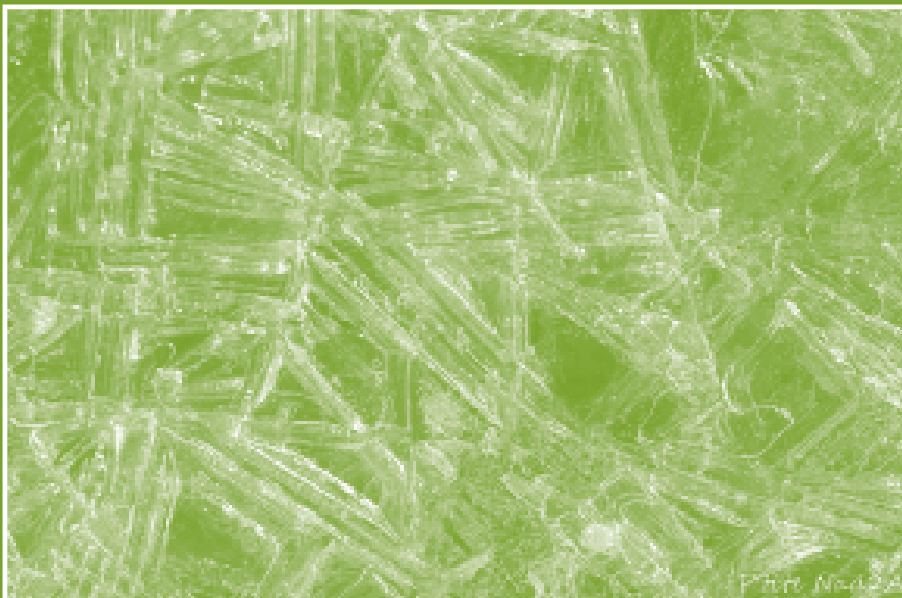
Je remercie en particulier mes collègues

Nathalie Augier-Bergon et Daniel Favre pour les échanges stimulants
qui ont alimenté les idées développées dans cet article.

⁹ ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1971.

¹⁰ VELDMAN Frans, *Haptonomie. Science de l'Affectivité. Redécouvrir l'Humain*, PUF, 2007.

¹¹ FAVRE Catherine et Daniel, *Un modèle complexe des motivations humaines*, in *Revue de Psychologie de la Motivation*, n°16, 1993, pp. 27-42.



« Le monde est constitué d'éléments invisibles
et subtils que nous ne pouvons percevoir
qu'avec notre cœur ou notre intuition. »

Frédéric Lenoir

Place de l'émotionnel dans un atelier de formation-recherche-action



En avril 2014, seize apprenants et onze travailleurs de l'alpha en provenance de France, de Suisse, des Pays-Bas, d'Espagne et de Belgique se sont réunis pour un atelier Grundtvig¹ dont la thématique était la formation-recherche-action². Huit jours de travail intensif pour s'approprier une méthodologie innovante au service des apprentissages de base.

Lors de cet atelier, la honte a été évoquée. Certains apprenants avaient déjà abordé le sujet à d'autres moments de formation, pour d'autres c'était une nouveauté. Parler de l'émotion ressentie en travaillant cette thématique a permis de franchir une étape dans l'émancipation de ce sentiment d'infériorité, de culpabilité.

Par Cécile BULENS

¹ Atelier mis en œuvre à l'initiative de Lire et Ecrire et coanimé par Anne Vinérier de l'association FARLcl (Formation des Acteurs et Recherche dans la Lutte contre l'Illettrisme / France) et Cécile Bulens de Lire et Ecrire Communauté française. Le programme Grundtvig, financé par la Commission européenne, vise à donner aux adultes, qui ont quitté l'école avec au mieux des qualifications de base, une seconde chance de se former ; il vise également à soutenir les personnes, formateurs et autres, qui interviennent auprès de ce public.

² Ou formation-action-recherche ou encore recherche-formation-action, également utilisés.

TOUTES LES DEUX, ANNE VINÉRIER ET MOI, étions d'accord que cet atelier devait se situer dans la continuité des projets Grundtvig précédents, particulièrement celui mené à bien par Lire et Ecrire de 2009 à 2012. Cet atelier avait débouché sur la publication et la diffusion de documents, notamment un *Manifesto*³, rédigé par des apprenants en provenance de neuf pays, dans lequel ils exprimaient ce qu'ils veulent, comment ils veulent apprendre et comment ils veulent voir les politiciens et les entreprises s'impliquer dans la formation des adultes. Nous avons donc décidé de partir de ce document qui n'est pas assez exploité dans les différents pays.



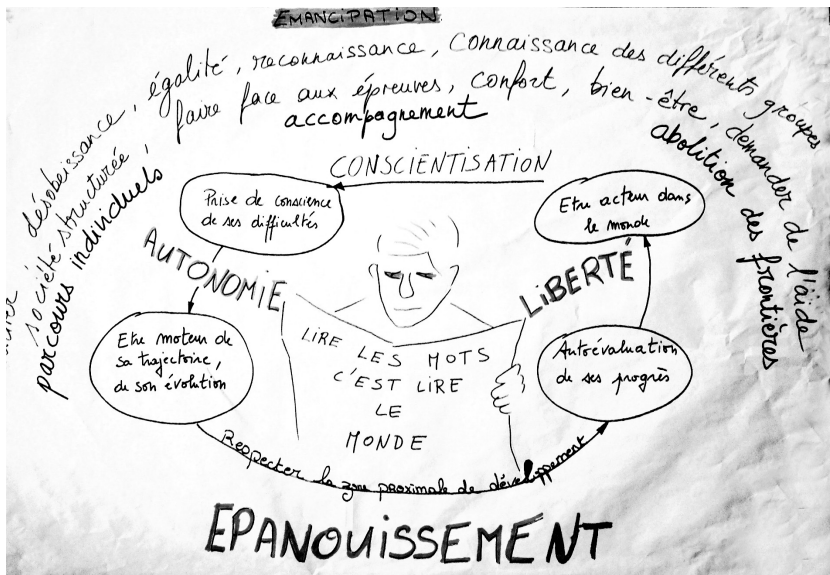
Seize apprenants et onze travailleurs de l'alpha en provenance de France, de Suisse, des Pays-Bas, d'Espagne et de Belgique réunis pour un atelier sur la formation-recherche-action.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

3 Terme catalan choisi par les participants pour sa forme ressemblante dans toutes les langues. Ce *Manifesto* est en ligne : www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manif_frbrat4.pdf. Voir aussi : Pascale LASSABLIÈRE et Fabrice RAMSEY, *Manifesto : un cahier de revendications d'apprenants, construit à l'échelle européenne*, in *Journal de l'alpha*, n°191, novembre-décembre 2013, pp. 68-80.

L'atelier était divisé en quatre grandes étapes :

- une définition des 'gros mots' – 'analphabétisme/illettrisme', 'émancipation' et 'savoirs de base' –, ces mots que nous utilisons tous les jours dans le secteur de l'alpha, qui nous semblent compris par tous mais qu'en réalité tous n'interprètent pas de la même façon ;
- une présentation et une analyse des réalités de l'alphabétisation dans chacun des pays à partir du *Manifesto* ;
- la découverte de ce qu'est la formation-recherche-action ;
- l'élaboration de questions de recherche-action à dimension européenne que les différents groupes partenaires du projet pourraient travailler, de retour dans leur pays.



Une première étape : travailler à la définition des 'gros mots' (ici le mot 'émancipation').

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Émergence des premières émotions

Les premières allusions aux émotions mais aussi les premiers désaccords apparaissent à propos de la définition des mots ‘analphabétisme/illettrisme’. Certains, surtout les Français et les Suisses, insistent sur l’importance de différencier les deux mots. ‘Illettré’ sous-entend le fait d’avoir été à l’école, ce qui induit des sentiments négatifs : la honte de n’avoir pas su apprendre, la culpabilité, le manque de confiance en soi, la peur, le sentiment de ne pas être compris. L’analphabète, qui n’a pas été scolarisé, ne ressent pas ces sentiments, il aura donc moins de blocages à l’apprentissage. Il viendra plus facilement en formation, tandis qu’il faut souvent aller chercher l’illettré. Ce qui a des implications pédagogiques. Les Hollandais pensent que cette distinction n’est pas utile, qu’il vaut mieux parler de ‘littératie faible’. Pour eux, le mot ‘littératie’ a un sens positif, même s’il est compliqué. Les Français rétorquent que le mot ‘illettrisme’, outre les implications pédagogiques déjà mentionnées, a aussi des implications politiques : si on n’utilise plus le mot ‘illettrisme’, non seulement le mot mais également la situation risquent de disparaître des préoccupations de l’État et des décideurs. Les apprenants remarquent qu’il est parfois plus facile de trouver de l’argent pour alphabétiser les primoarrivants que pour les formations de remise à niveau des illettrés. Le groupe ne parviendra pas à trancher. Un apprenant intervient et souligne que le travail en groupe sur le mot ‘illettrisme’ a fait revivre de profondes blessures à une participante. « *Que pouvons-nous lui dire ?* », demande-t-il au groupe. Voici les réponses :

- « *Les personnes ont des savoirs. Ils ont construit des savoirs que la société et parfois leurs propres enfants ne reconnaissent pas, mais notre travail est de les montrer.* »
- « *On en sort, ça se guérit. Ce n’est pas une maladie ni un handicap.* »
- « *Entrer en formation, c’est prendre des risques, et ça, c’est déjà formidable : ça veut dire qu’on a beaucoup de courage, et donc chapeau. C’est tout un chemin et le chemin est déjà bien engagé.* »
- « *L’importance de ces rencontres pour dire à chacun et à la société, aux financeurs, aux décideurs, aux voisins, aux enfants de changer leur regard. Et donc l’importance de faire un travail de sensibilisation dans la société et particulièrement dans les écoles.* »

Le carnet de bord

Chaque soir, un moment est prévu pour rédiger son carnet de bord. Celui-ci est un outil important dans la formation-recherche-action car il permet de construire un savoir autour de la question de recherche. Les formateurs prêtent leur main à ceux qui le souhaitent. Le lendemain, un moment de partage est prévu : s'exprime celui qui veut et en toute liberté.

Une apprenante a rédigé un poème. La formatrice qui lui a prêté sa main lui prête aussi sa voix.

La lecture à la maison

À la maison,
je me regarde
dans une glace
avec un livre.
En me regardant
devant la glace,
je vois le regard
des autres, du groupe
Y'a pas d'âge⁴.
Ça me fait du bien
car ces regards
sont pétillants,
ils me poussent
pour aller de l'avant.
Les regards des amis
d'Y'a pas d'âge
repoussent les mauvais
regards de haine
Parce que je ne savais pas lire.

⁴ Groupe né lors de la réalisation d'un projet de production de 'capsules' vidéos d'information sur l'alphabétisation, dénommées *Y'a pas d'âge* et fruit d'une collaboration entre Lire et Ecrire Namur et la télévision locale *Canal C*. Le groupe d'apprenants ayant participé à ce projet a ensuite poursuivi des activités de sensibilisation en reprenant le nom *Y'a pas d'âge*.

La formation-action-recherche

Afin de mieux comprendre ce qu'est la formation-action-recherche (FAR), ses enjeux, sa méthodologie, nous travaillons à partir d'un exemple concret, la première FAR menée en France avec un groupe d'apprenants et qui a débouché sur le premier 'maillon' de la *Chaine des savoirs*⁵.

Ajoutons quelques caractéristiques d'une FAR. Elle permet d'une part une participation active car l'exigence de se pencher sur le problème, objet de la recherche, provient des acteurs du terrain : les objectifs, méthodes, actions à mener et cadres de référence de l'évaluation sont définis et négociés en collaboration avec tous les acteurs concernés par l'objet de la recherche. L'ensemble du processus de recherche-action est mené par ces acteurs, en collaboration avec le(s) chercheur(s). Elle permet d'autre part une participation égalitaire et démocratique car les paroles et interventions de chaque participant ont toutes la même valeur ; les savoirs et savoir-faire de chacun sont reconnus et valorisés ; il y a une égalité de statut, chacun s'exprime selon un point de vue, une perspective particulière, qui est liée à son statut dans l'entité.⁶ C'est ce qu'on appelle le chercheur collectif : *« Le chercheur collectif est un groupe de recherche constitué à la fois de membres très impliqués par le problème de départ et de chercheurs professionnels. Le chercheur collectif se réunit aussi souvent que nécessaire durant toute la durée de la recherche, pour développer les réflexions collectives et faire évoluer les analyses et les hypothèses. Il doit être composé de façon équilibrée entre praticiens du terrain et chercheurs professionnels, tous impliqués fortement par la situation de crise engendrant la recherche, et ouverts à des questionnements d'ordre existentiel. »*⁷

⁵ L'expression *Chaine des Savoirs* a été lancée en 2001 à Segré (Maine et Loire, France) par un groupe d'apprenants qui s'est constitué en maillon. À l'intérieur de chacun des maillons, les apprenants défendent le droit de réapprendre à l'âge adulte, le droit à la formation pour tous. Ils ne veulent pas que d'autres prennent la parole à leur place ; ils veulent sensibiliser et aller chercher les 'invisibles', ceux qui n'osent pas faire le pas pour réapprendre à lire, écrire, compter, s'exprimer. Pour plus d'infos, voir : <http://chainedessavoirs.org/histoire.htm#section1>

⁶ Introduction aux processus de Recherche-Action et Formation-Action-Recherche, PowerPoint réalisé par Lire et Ecrire Wallonie, Namur, 2012.

⁷ Christian VERRIER, *De la recherche-action existentielle à la recherche-action transpersonnelle : les conceptions de René Barbier*, www.arifts.fr/PDF/Publications/IE_2013.02.08/Recherche_Action_C.Verrier.pdf

Anne Vinérier nous explique aussi les aspects méthodologiques de la FAR, notamment l'approche spiralee : *« L'objet [de recherche] devient de plus en plus 'coconstruit' au fur et à mesure que l'analyse se fait plus soutenue par l'ensemble du chercheur collectif, que les hypothèses d'action et d'élucidation sont produites et discutées dans le chercheur collectif, et qu'elles sont mises à l'épreuve auprès des membres du groupe-cible. (...) Il faut insister ici sur un point central de la recherche-action : l'effet de coformation dans le chercheur collectif entre les praticiens-chercheurs (du terrain) et les chercheurs professionnels. Les premiers questionnent sans cesse les seconds sur la pertinence de la dimension théorique dans la situation concrète considérée. Ils apportent des cas minoritaires, des pratiques parfois marginales, qui surprennent l'ordre du raisonnement théorique toujours plus ou moins globalisant. Les chercheurs professionnels de leur côté font découvrir aux praticiens la relativité culturelle de conduites, d'idées ou de valeurs qu'ils croyaient absolues parce que 'vécues'. Ils en montrent les dimensions politiques implicites et les effets manipulateurs. Ils en relèvent les aveuglements sur les ressorts profonds de l'action et sur le bienfondé de la finalité. »*⁸

Anne parle aussi de l'écoute sensible. René Barbier la définit comme suit : *« L'écoute sensible s'appuie sur l'empathie. Le chercheur doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour comprendre de l'intérieur les attitudes et les comportements, le système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes. L'écoute sensible reconnaît l'acceptation inconditionnelle d'autrui. Il [le chercheur] ne juge pas, il ne mesure pas, il ne compare pas. Il comprend sans pour autant adhérer aux opinions ou s'identifier à l'autre, ce qui est énoncé ou pratiqué. L'écoute sensible affirme la congruence du chercheur. Celui-ci communique ses émotions, son imaginaire, ses interrogations, ses ressentis. Il est 'présent' c'est-à-dire consistant. Il peut ne plus accepter de travailler avec un groupe si certaines conditions heurtent son noyau central de valeurs, sa philosophie de la vie. »*⁹

⁸ René BARBIER, *La recherche-action existentielle*, www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html

⁹ René BARBIER, *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé*, Conférence à l'École Supérieure des Sciences de la Santé du GDF, Université de Brasilia, juillet 2002, www.barbier-rd.nom.fr/ecoutesensiblemedecine3re.PDF



Construire un savoir collectif qui débouche sur des propositions d'action.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Définir des thématiques de recherche

La question de la recherche-action menée en France et que nous allons 'revivre' part du constat qu'en France environ 1 personne illettrée sur 100 réapprend à lire, écrire. Pourquoi est-ce que si peu de personnes réapprennent ? À partir de cette question, un premier travail d'exploration de la question se réalise en sous-groupes. Sortent des thématiques comme le manque d'informations, le manque de lieux de formation, le problème de la garde des enfants, mais des freins psychologiques apparaissent aussi, et notamment la honte. En plénière, nous réorganisons les thématiques et nous commençons de construire un premier savoir, celui du vécu de l'expérience sur trois thématiques : la honte, l'accompagnement et l'information-communication¹⁰.

¹⁰ Étant moins en lien avec la question des émotions, le travail réalisé sur ce troisième thème ne sera pas présenté dans cet article.

Le regard

Ça fait mal

Se renfermer

Dans le sous-groupe qui traite la question de la honte, les émotions jaillissent immédiatement. Le sous-groupe écoute le vécu de chacun en relation avec ce sentiment et élabore une affiche qu'il va présenter ainsi :

Mélange des m

Bégayer

La gêne

La découverte

La moquerie

L'ignorer

Ça colle

La cacher

Pourquoi un œil ? C'est le regard des gens sur nous. « Quand j'avais 20 ans, je ne savais pas écrire. À l'armée, le lieutenant s'est moqué de moi devant tout le monde et j'ai pleuré. »

Est-ce que d'autres ont eu la même expérience ? Oui, ils n'ont peut-être pas pleuré mais ils ont eu la même souffrance.

Dans notre cœur, on a comme une bouche qui nous dit : « Va de l'avant ! »

Une personne s'est rendu compte qu'elle avait caché cette honte pendant 30 ans.

« Je dis aux autres : 'Ouvre-toi, lâche-toi.' Et je me rends compte que moi-même j'ai honte. Je me cache à travers une image.

J'ai demandé de mettre un cœur sur l'affiche, car je ne suis pas un combattant, j'ai envie de lui dire que je l'aime, cette honte ! C'est difficile mais ça va me donner la force de me battre. On ne peut pas l'effacer, je ne veux pas l'effacer. »

La reconnaissance d'une difficulté nous permet d'en parler et d'avancer.

LA
HONTE

La transformation en

force pour avancer
= "Lâche toi !"

Soulagement

C'est choquant

L'ACCOMPAGNEMENT

• RASSURANT

Le sous-groupe qui approfondit la thématique de l'accompagnement racontera aussi en plénière l'émotion que le groupe a partagée. L'écoute sensible du groupe a permis à certains de parler de choses difficiles à raconter en public. Voici le résultat de son travail :

• SANS PRÉJUGÉS

NI JUGEMENT

• PAS DE MOQUERIE

À gauche en haut, c'est ce que nous attendons de la part des gens qui nous reçoivent et nous proposent des formations. Ce sont les conditions d'un accompagnement réussi.

Je suis en bas et il y a une longue corde, et en haut ceux qui veulent m'aider. Je dois grimper, parfois je vais plus haut, parfois je glisse. Mais ceux d'en haut continuent à tirer et j'arrive à monter, et alors je suis au même niveau que les autres.

Qui peuvent être ces personnes ? Un conjoint, un professionnel, un ambassadeur¹¹, un formateur ou une autre personne. Ils sont les déclencheurs qui vont permettre d'ouvrir les portes. On peut faire le pas tout seul, mais cela va dépendre de l'accueil.

Certains ont essayé 3 fois : la 1^{re} ça s'est mal passé, puis quelqu'un les a encouragés, et la 3^{re} était la bonne.

Il faut que toutes ces conditions soient là pour que ça marche. Si une des conditions n'est pas là, on va retomber. Et pas seulement à l'accueil mais aussi, après, pendant la formation.

¹¹ À l'instar de ce qui se fait en Écosse, statut donné à des apprenants qui s'investissent dans la sensibilisation. Ce terme met en valeur leur expertise en matière d'illettrisme.

On voit bien que ces apports, en soi très riches, méritent d'être développés davantage par le groupe et pourraient déboucher sur une action telle l'intervention d'apprenants dans la formation des agents d'accueil et de suivi. Leur expertise est importante dans ce domaine et permettrait d'éviter des 'gaffes' bien involontaires et d'améliorer la qualité de l'accueil et du suivi tout au long de la formation.

Le groupe se divise ensuite entre travailleurs et apprenants.

Approfondissement des thématiques par les apprenants

Les apprenants vont écrire des textes sur l'un des sujets évoqués. Plusieurs reviendront sur le vécu de la honte. Voici quelques-uns de leurs textes :

Je suis content de parler de la honte cachée. Ça me fait du bien et je me sens libre et aussi le cœur peut battre mieux.

Ça a duré plus de 40 ans !

Je ne comprends pas que j'aie supporté ça aussi longtemps !

La honte est la lumière de la faute.

Je ne connais pas ce mot, je viens de découvrir qu'il fait partie de moi depuis longtemps. J'ai tout fait pour l'ignorer. Je ne voulais pas le voir. Il fait partie de moi, il m'accompagne tous les jours.

Je suis mal dans ma peau et pas sûr de moi à cause de ce 'mot'. Je ne veux pas trouver d'excuses à ce 'mot', mais plutôt me battre en lui trouvant des côtés positifs et lui dire que je l'aime et que grâce à ce 'mot', je vais avancer non pas seul mais avec lui, ce 'mot' qui est là. Mieux vaut la honte sur le visage que la tache dans le cœur.

Souvent on juge avant de connaître. Quand on juge, on dévisage.

Ça fait mal à l'intérieur, tellement mal qu'on n'a plus envie d'avancer.

Quand on ne se sent pas jugé, c'est plus facile de faire le premier pas. Mais il ne faut pas oublier que le deuxième pas reste difficile.

On a besoin des autres pour le faire.

La honte c'est quoi ?

Tu en parles mais la honte est toujours là. Elle te colle à la peau.
Elle te regarde mais elle ne te dit rien. Un jour tu en parles,
et là, comme par magie, elle n'est plus là. Et là tu n'as plus honte
et là tu es fier.

Approfondissement des concepts et de la méthodologie par les travailleurs

Les travailleurs vont se pencher sur les concepts et la méthodologie. Anne Vinérier reviendra sur le thème de l'écoute sensible, en lien avec les émotions et les autres attitudes du formateur : l'implication suppose que le chercheur soit avec le groupe et pas en dehors. Dans la recherche classique, on regarde les sujets mais on ne travaille pas avec eux, on se positionne au-dessus ; les sujets sont objets de recherche. Le 'avec' se construit et permet d'envisager ensemble des problématiques, des réflexions et des pistes d'action.

Anne nous mettra aussi en garde et nous parlera de l'importance de la démarche réflexive : au fur et à mesure qu'on avance, on va constamment réfléchir à ce qu'on fait et pourquoi on le fait. On est en questionnement. C'est aussi en lien avec les récits de vie : on parle de son histoire personnelle, on la raconte mais on réfléchit aussi pour voir où il y a eu des points de changement. L'objectif de la FAR, ce n'est pas la thérapie. C'est difficile de trouver l'équilibre. Il y a un besoin de raconter mais, si on veut avancer, il faut que ce soit pour faire progresser le savoir. **C'est la ligne de crête pour le formateur : est-ce que j'ai construit du savoir avec les gens ?** Du savoir collectif dans la recherche, c'est-à-dire un passage du 'je' au 'nous', une mise en situation du problème individuel dans le contexte global permettant une analyse sociale, économique, politique, historique,... ou du savoir dans les savoirs de base. Si quelque chose de très lourd sort, l'animateur doit pouvoir envisager un accompagnement parallèle. Le problème c'est qu'il est parfois difficile de trouver l'accompagnement psychologique susceptible d'aider l'apprenant et accessible financièrement. De son côté, le formateur, confronté à beaucoup de souffrances, n'a souvent pas d'endroit où vider son sac. Le chercheur collectif pédagogique, moment où formateurs, chercheur

et autres acteurs institutionnels se retrouvent sans les apprenants pour faire le point, peut offrir cet endroit où on peut parler, s'épauler et améliorer la pratique pédagogique.

On produit un savoir, il est donc important d'apporter un **éclairage plus théorique** sur la question. Dans le cas de la honte, une référence-clé est le livre *Aux sources de la honte* de Vincent de Gaulejac¹². On voit dans les textes des apprenants que ce qui fait surgir la honte, c'est le regard des autres. La honte est un produit social. Ce sont les autres qui provoquent la honte. Vincent de Gaulejac ne dit pas autre chose : « *La honte naît sous le regard d'autrui, regard qui surprend, qui dévoile, qui invalide, qui juge, qui condamne, qui oblige à baisser les yeux...* ».

Cet auteur montre aussi à quel point la honte isole et provoque le repli sur soi : « *La honte est un sentiment douloureux et sensible dont on préfère ne pas parler. Elle engendre le silence, le repli sur soi jusqu'à l'inhibition.* » N'est-ce pas ce que nous disent les apprenants lorsqu'ils parlent de la difficulté de pousser la porte de la formation, d'oser parler de leur problème ?

On voit dans les textes des apprenants qu'il est possible de dépasser la honte et plusieurs s'engagent dans la lutte contre l'illettrisme et le droit à l'alphabétisation à travers leurs témoignages, des actions de sensibilisation auprès de différents publics. Vincent de Gaulejac nous confirme l'importance du collectif : « *L'individu humilié a besoin de retrouver un collectif capable de lui donner une réassurance lorsqu'il a été dépossédé de lui-même. Ce passage au collectif est une nécessité pour restaurer l'image de soi... Si donc la honte est un sentiment éminemment social, puisqu'elle naît sous le regard d'autrui dans la confrontation du sujet au monde, elle s'enracine dans ce qu'il y a de plus intime, dans le sentiment d'exister comme être unique, différent des autres, ayant une singularité propre. (...) Celui qui se croyait différent, parce que marqué par une tare à tout jamais, se rend compte que les autres sont ses semblables, qu'eux aussi ont été confrontés à des violences humiliantes et*

12 Vincent de GAULEJAC, *Aux sources de la honte*, Éd. Desclée de Brouwer, 1996.

que le fait d'en parler, loin de renforcer la honte, la remet à sa place, comme une expérience existentielle parmi d'autres... L'analyse des causes socio-économiques qui produisent les situations d'humiliation permet d'externaliser le mal, de le projeter à l'extérieur... Il s'agit de déplacer la responsabilité du niveau individuel au niveau social... ».

Un savoir collectif qui débouche sur l'action

Le savoir coconstruit avec le chercheur collectif permet d'entreprendre des actions, telles qu'aller voir des financeurs ou des décideurs pour leur expliquer qu'il ne suffit pas de donner plus d'argent pour l'alphabétisation et la remise à niveau, mais qu'il faut aussi trouver des moyens pour aller chercher les gens et pour briser la honte. Tels que discuter avec des formateurs sur les contenus et méthodes des formations, pouvoir, par exemple, leur dire : ce

Construire un savoir collectif qui débouche sur des propositions d'action. Photo : Lire et Ecrire Communauté française



que vous faites est trop proche du scolaire et crée des blocages chez les apprenants qui ont vécu l'expérience de l'école comme un échec retentissant ; ne vaudrait-il pas mieux chercher d'autres façons d'apprendre en tenant compte du vécu des illettrés ? Il est en effet important de travailler en formation la métacognition avec les apprenants. Comme le dit Rosée Morissette : « *Il est aussi important pour un élève qui apprend à l'école de savoir comment fonctionne la mémoire que pour un jeune qui joue au hockey de connaître le fonctionnement de ce sport.* »¹³

En guise de conclusion

Les émotions dans l'apprentissage ? Oui, elles sont bien présentes. Il faut en tenir compte sans se laisser submerger par elles. Toujours nous laisser guider par le fil rouge de l'apprentissage. C'est un travail d'artiste, de jongleur, d'équilibriste sur son fil d'acier qui relève de notre responsabilité professionnelle. Une réflexion en équipe pédagogique peut nous aider à garder l'équilibre.

Un autre défi est de nous considérer aussi nous-mêmes en apprentissage, comme et avec les apprenants, et nous laisser questionner par eux sur nos pratiques pour les enrichir et les adapter plus et mieux encore à leurs besoins, éviter de répéter les erreurs, les injustices de l'école ou de la société.

Cécile BULENS

Lire et Ecrire Communauté française

¹³ Rosée MORISSETTE, *Accompagner la construction des savoirs*, Éd. Chenelière Éducation, 2002.

Pour en savoir plus sur l'atelier de
formation-recherche-action et son déroulement :

Cécile BULENS, **La Formation-Recherche-Action :
une approche innovante...**, Compte rendu de l'atelier
européen Grundtvig, Bruxelles, 12-19 avril 2014

Téléchargeable : [http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/
documents/pdf/201404_atelier_grundtvig_cr_fr.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/201404_atelier_grundtvig_cr_fr.pdf)

Contact : cecile.bulens@lire-et-ecrire.be



« Partager un malheur, c'est souffrir une deuxième fois, à moins que... À moins que prendre part au récit d'un désastre ne soit justement pas le partager. Parce que le choix des mots, l'agencement des souvenirs, la recherche esthétique entraînent la maîtrise des émotions et le remaniement de l'image qu'on se fait de ce qui nous est arrivé. »

Boris Cyrulnik

Soutien à la parentalité au sein d'un groupe alpha



Après deux ou trois mois de cours et une fois la confiance installée, les participantes du groupe de Nicole Pirard, à la Maison Couleur Femmes de Vie Féminine (Etterbeek), ont exprimé leur désarroi face à des difficultés relationnelles avec un de leurs enfants, le plus souvent un enfant majeur domicilié chez elles. Les problèmes semblaient pour certaines tellement inextricables qu'elles se sentaient dans une voie sans issue avec de nombreuses répercussions, y compris sur leur apprentissage, voire même sur leur présence en formation. En concertation avec le groupe, Nicole a fait alors appel à une intervenante extérieure, Anne-Chantal le Polain du service de soutien à la parentalité de l'Association Françoise Dolto qui a animé une série de séances de janvier à juin 2014¹.

Par Anne-Chantal le POLAIN et Nicole PIRARD

¹ Des liens entre ces animations et les apprentissages linguistiques ont été réalisés dans le cadre des autres plages de formation mais cela ne fait pas l'objet de cet article.

NICOLE PIRARD : Le groupe concerné par ces animations était constitué de participantes d'une quarantaine/cinquantaine d'années et mères d'un ou généralement plusieurs enfants. Ces femmes étaient toutes originaires du Maroc, à l'exception d'une Brésilienne.

Lorsque je me suis rendu compte que les apprenantes étaient tellement immergées dans leurs difficultés familiales qu'elles n'étaient plus suffisamment disponibles mentalement ou physiquement pour l'apprentissage, je leur ai proposé de chercher ensemble un moyen pour améliorer leur situation de vie. Et nous nous sommes mises d'accord pour demander l'intervention d'une spécialiste.

Anne-Chantal le Polain avait le profil tout indiqué pour intervenir dans ce groupe en tant que psychologue à l'*Espace parentalité* de l'Association Françoise Dolto à Bruxelles. Un tel espace est d'abord un lieu d'accueil et d'écoute, ce n'est pas un lieu de thérapie mais « *un temps d'arrêt pour mieux repartir* »². Dès le départ, nous avons envisagé les animations dans la même optique. Nous voulions permettre des moments d'échange et de réflexion collective au départ de questions d'éducation des enfants.

ANNE-CHANTAL LE POLAIN : Ces mamans exprimaient beaucoup de soucis par rapport à leurs enfants : manque d'autonomie, tentative de suicide, addiction... et avaient besoin d'être aidées pour pouvoir les aider. D'où l'idée de Nicole Pirard, leur animatrice, de faire appel à une spécialiste du soutien à la parentalité. L'idée étant non seulement de mieux comprendre l'enfant mais aussi d'améliorer sa relation à lui.

Enjeux et objectifs

NICOLE PIRARD : Le contexte et l'encadrement par les coordinatrices de la Maison Couleur Femmes étaient propices à ce genre d'animations qui s'inscrivent bien dans les **valeurs d'éducation permanente féministe** de l'association. Avant de démarrer le projet, une rencontre entre la psychologue, la formatrice et les deux responsables de la maison a été organisée pour préciser

2 Voir la présentation de l'*Espace parentalité* sur le site de l'Association F. Dolto : www.associationfdolto.be

les objectifs et les modalités de travail avec les participantes. Nous avons fait le choix d'octroyer un espace d'expression conséquent à chacune des participantes et misé sur la richesse des échanges pour **construire ensemble de nouveaux savoirs et comportements** à partir des questions fondamentales complexes du lien parent-enfant.

Dès le début du travail en commun, nous avons partagé le fait que les animations ne permettraient pas de résoudre toutes les difficultés, notamment parce que nous ne pouvons agir directement que sur nos propres comportements. Ceci dit, des modifications dans le rapport à nous-mêmes et aux autres peuvent déjà avoir un impact considérable. Nous avons ainsi mené un travail important avec les apprenantes afin qu'elles développent leur confiance en elles et parviennent progressivement à mieux faire respecter leurs droits. Ce travail visait un changement de comportements, une nouvelle relation à soi, à autrui et aux difficultés rencontrées. L'enjeu d'un tel travail était de **mobiliser et de développer collectivement des savoirs sociaux stratégiques**³ pour permettre à chacune de devenir actrice de changement dans sa propre vie et, peut-être un jour, de fil en aiguille, à un niveau plus collectif, dans la cité.

Déroulement

NICOLE PIRARD: Les animations se sont étalées de janvier à mai 2014 à raison de 2 heures minimum par séance. Après chaque animation, Anne-Chantal le Polain et moi débriefions immédiatement sur le déroulement et les apports de l'activité, puis nous réfléchissions à des pistes de continuité du travail en fonction des besoins des participantes, exprimés ou observés.

Première séance (20 janvier 2014)

Pour démarrer le travail, nous avons proposé aux participantes d'exprimer librement des questionnements concernant leurs enfants et d'aborder par là

3 « Comment fait-on de l'éducation populaire ? On part d'une expérience sociale. On chemine pour en faire une expression. Elle doit se confronter à une exigence de rigueur et de connaissance pour la transformer, par l'analyse, en savoir social stratégique. » (Luc CARTON, lors du Forum sur l'éducation permanente, Namur, le 19 février 2005 – voir : *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, p. 27).

certaines difficultés rencontrées. Anne-Chantal le Polain a donc demandé à chacune de formuler une question. Celle-ci et les explications qui s'en suivaient ont mis rapidement en exergue des problèmes.

La psychologue a ensuite proposé un photolangage pour que chacune puisse évoquer sa relation à ses enfants. Grâce à ce moyen facilitant l'expression, elle voulait *« travailler le sens de la vie avec ces femmes et aborder des questions existentielles de manière indirecte »*.

Le contact passa de suite bien entre Anne-Chantal le Polain et les apprenantes qui lui accordèrent leur confiance. La difficulté résidait plutôt au niveau de la confiance entre les participantes. Certaines craignaient que, malgré l'insistance sur le cadre établi de respect et de confidentialité, leurs propos ne fussent rapportés à l'extérieur par l'une ou l'autre. En effet, dès la première séance, plusieurs apprenantes ont déposé bon nombre de souffrances qu'elles avaient sur le cœur. Les vécus des unes et des autres étaient tellement douloureux qu'ils ont suscité des pleurs au fil des témoignages. Certaines pleuraient en entendant l'histoire des autres qui faisait écho à la leur, ce qui a également effrayé l'une ou l'autre participante. Cette première séance avec la psychologue a été éprouvante pour les femmes et fut la plus difficile d'entre toutes, émotionnellement.

ANNE-CHANTAL LE POLAIN : Le démarrage a été fort rapide, explosif même : dès la première séance, énormément d'émotions se sont libérées sous forme de plaintes, de pleurs et de revendications. Au point que certaines se sont demandé si elles allaient continuer à venir, ne souhaitant pas écouter trop de souffrances apparemment sans solutions. Ainsi, la première séance a dérouter certaines participantes car des masques sont tombés. Elles ont constaté qu'une autre femme, qu'elles croyaient sans gros problèmes, était en grande difficulté, ce qui s'était manifesté chez cette personne par un malaise visible et des larmes accompagnant, silencieusement, l'entièreté de la séance. La forte libération émotionnelle qui a caractérisé cette première séance a suscité des mouvements d'empathie envers celles qui exprimaient beaucoup de souffrances ainsi qu'un rejet d'une autre personne plus âgée dont le discours accusateur agaçait. Dès lors, le risque de débordements émotionnels importants a incité à porter une attention particulière au cadre de travail : rappel

de la nécessité de confidentialité, attention à la façon dont chacune vit les échanges, débriefings réguliers... Le travail sur des thèmes particuliers en rapport avec les problématiques énoncées a aussi été un moyen de canaliser les pensées, d'éviter trop d'épanchements et d'amener à de nouveaux apprentissages...

Beaucoup de problèmes rencontrés par les femmes avec leurs enfants me semblaient liés au manque d'épanouissement personnel : frustrations dans leur vie de couple, isolement social... Ces frustrations pouvaient les amener à charger la relation aux enfants d'attentes démesurées, l'enfant réagissant alors aux souffrances de sa mère par un attachement perturbé (collage ou évitement) et une difficulté à se prendre en main. Les difficultés de ces mamans à trouver un sens à leur vie en dehors de leurs enfants semblaient empêcher ceux-ci d'évoluer vers une saine autonomie. Ainsi, un soutien à la parentalité s'avérait utile.

Deuxième séance (27 janvier 2014)

NICOLE PIRARD : Cette deuxième animation s'inscrivait dans le prolongement de la première. Les femmes parlaient beaucoup et avaient un besoin énorme de « *vider tout ce qu'elles avaient sur le cœur* », comme elles nous l'ont dit plus tard.

Rapidement, le ressenti exprimé par plusieurs personnes d'un manque d'empathie, d'engagement dans le processus et d'une certaine moralisation dans le chef d'une apprenante souleva un problème. Spontanément, l'apprenante choisit de ne plus participer aux six autres séances. Ce retrait détendit l'atmosphère et permit à d'autres participantes de parler plus en confiance.⁴ Dans ces conditions, la psychologue et moi jugions bon de ne contraindre quiconque à une présence obligatoire aux animations, d'autant que chacune continuait à venir de façon tout à fait régulière au cours de français. Cet événement nous amena à travailler la gestion de conflit sur base d'une technique de communication non-violente (CNV).

⁴ Peu après un autre conflit dans le groupe, l'apprenante arrêta également la formation. Plus tard, les participantes sans exception trouvèrent que cette dame s'était sanctionnée trop sévèrement et proposèrent de l'inviter à notre sortie de fin d'année. Finalement, elle ne put nous accompagner puisqu'elle était déjà partie au Maroc. Toutefois, l'essentiel ici me semble l'intention.

Troisième séance (10 février 2014)

La démarche de CNV proposée invitait à observer l'autre sans le juger, puis à s'observer soi-même. Ce temps d'observation permet de mettre en veilleuse une réaction potentiellement violente et de mieux percevoir ses propres sentiments et ceux de 'l'opposant'. Ensuite, il s'agit d'essayer de comprendre l'autre, c'est-à-dire de comprendre ses besoins et, enfin, d'exprimer nos propres besoins, dire ce que nous voudrions précisément. Cela nous encourageait chacune à formuler plus clairement nos besoins car, comme Anne-Chantal le Polain l'a mis en lumière, ils sont au cœur de nos actions.

ANNE-CHANTAL LE POLAIN : Le sujet de la communication non violente a eu plusieurs effets. Ce thème a permis d'entrer dans une forme d'apprentissage de nouveaux comportements : ceci en permettant une analyse des modes de réaction de chacune dans les situations difficiles. Il était frappant de constater que dans un même contexte de communication violente, chacune optait pour des modes de réactions différents selon un besoin prégnant d'assurer sa sécurité, de défendre son narcissisme ou de se réaliser. Un tel constat nous a amenées à parler de la pyramide de Maslow et à pointer le fait que les besoins prioritaires des unes ne sont pas ceux des autres. Et que si cela a tout son sens pour certaines d'éviter tout conflit pour assurer leur sécurité, cela a aussi son sens pour d'autres d'oser la confrontation dans un souci de reconnaissance. Le sujet de la communication non violente a permis de développer l'idée que dans toute interaction, dans tout rapport de force et de contrainte, nous optons pour certains comportements et avons donc une petite liberté d'action.

Quatrième séance (10 mars 2014)

NICOLE PIRARD : Cette séance a permis la mise en pratique de la CNV à travers des exemples concrets de conflits évoqués par les participantes. L'objectif était bien sûr de porter un regard plus distancié sur ces situations vécues, de mieux les comprendre et de s'approprier quelque peu cette technique de communication non violente.

Cinquième séance (31 mars 2014)

Lors de cette animation et dans la continuité des précédentes, nous avons soulevé la question du stress afin, d'une part, de mettre en commun différentes manières de se prémunir du stress et d'y réagir et, d'autre part, de mettre en évidence l'existence d'une logique raisonnée pour chacune de nos réactions.

ANNE-CHANTAL LE POLAIN : Le thème du stress entrainait dans le prolongement de celui de la communication non violente, de nombreuses interactions violentes entraînant des réactions de stress. Parler du stress a été une occasion de pointer la façon dont chacune ressent cet état et y réagit. Nous avons aussi évoqué le stress de leurs proches (enfants et mari). Lorsque ce thème a été abordé, nous avons constaté que beaucoup de bonne humeur animait les échanges ; chacune venait avec ses petits stratagèmes pour combattre le stress. Nous sentions que ces dames glissaient tout doucement du statut de victime de l'existence à celui d'actrice de leur vie...

Sixième séance (28 avril 2014)

NICOLE PIRARD : Cette dernière animation avant l'évaluation permettait de conclure en spirale et d'ouvrir une réflexion sur l'avenir à partir de nos rêves. Ensemble, nous avons visionné *Enfant mon ancêtre*, une interview réalisée par le philosophe Jacques Duez⁵. L'objectif était encore une fois de confronter des points de vue et d'envisager d'autres visions du monde ou des stratégies nouvelles d'action pour soi, avec les enfants, avec autrui.

ANNE-CHANTAL LE POLAIN : Les mamans ont été très preneuses de ce reportage de J. Duez ayant animé des cours de philosophie à l'école. L'interview faite par ce philosophe d'un garçon à différents moments de sa vie a été l'occasion de parler des rêves de jeunesse et de l'importance qu'on y accorde. Visiblement, certaines femmes voulaient aider leurs enfants à réaliser leurs aspirations, tandis que d'autres, animées par des peurs, freinaient ces envies de découvertes et de liberté. La confrontation des points de vue différents s'est faite dans l'écoute et le respect mutuel.

⁵ Voir : www.leptitcine.be/Enfant-mon-ancetre

NICOLE PIRARD : Nous avons aussi pu voir que ramener à sa conscience d'adulte tout un potentiel insoupçonné rend fier et donne envie de retrouver de l'élan, de l'énergie vitale. Les mamans étaient extrêmement touchées par le témoignage qui semble les avoir nourries comme un message d'espoir vers un avenir meilleur. Je pense qu'elles auraient aimé que leurs enfants voient ce film également.

Évaluation : le regard des participantes

La septième et dernière séance eut lieu le 19 mai 2014.

Voici les questions qui ont servi de cadre à l'évaluation des animations et des apprentissages menée ce jour-là :

- Est-ce que vos relations à vos enfants, votre mari, votre entourage s'en sont trouvées modifiées ? Est-ce que quelque chose a changé dans votre vie depuis que vous participez à ces animations ?
- Est-ce que cela a renforcé les liens entre les membres du groupe ? Et quand cela n'a pas été le cas, pourquoi ?
- Est-ce que quelque chose vous a dérangé dans les animations ? Est-ce qu'elles ont entraîné des perturbations (sommeil, angoisse, par exemple) ? Si c'est le cas, est-ce que cet état de malaise a perduré ?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré, modifié ?

Et voici ce que les participantes ont dit :

- « Si on a des problèmes, c'est les enfants qui paient cher ! »
- « On vit beaucoup de solitude parce qu'on ne fait pas facilement confiance. Dans le groupe, maintenant ça va. On est habituées ensemble... On fait confiance à ce qu'on ressent. Il y a du respect. »
- « On a besoin de vider sur quelqu'un. On a besoin de vous ! ... Je me sentais plus légère. Je ne me serais pas arrêtée de vider ! »
- « Je ne peux pas retourner dans mes problèmes de 2003-2004 sinon je vais tomber malade. Ecouter les autres, ça va, mais parler non. Avant, quand j'avais besoin de parler, j'ai trouvé personne... Parfois, on ferme le tiroir des problèmes. »

- « J'ai appris plein de choses. J'ai compris que c'est pas de ma faute. Quand quelqu'un transforme la réalité, c'est difficile à supporter... J'arrive mieux à mettre des limites. C'est trop facile de dire aux autres de faire ce qu'on ne fait pas soi-même. »
- « Quand on écoute les autres, ça nous donne plus de courage de parler face à notre problème. Parler, ça m'a aidée. »
- « Les conseils, ça donne à réfléchir, Madame le Polain nous a amenées à réfléchir et à nous faire confiance. »
- « Chacune aide l'autre : on n'a pas la même idée, on apprend des différences. »
- « Toutes les séances où on a parlé, on a appris des choses. »
- « Moi, dans ma vie avant, j'ai jamais parlé avec un psychologue. Avant, je pensais : qu'est-ce qu'ils ont ? ils sont malades !? Et maintenant, moi, j'aime bien. J'ai vidé... c'est mieux... »
- « Oui, les animations ont changé quelque chose. Comment on réagit avec les enfants ? Comment il faut faire avec les enfants ? J'ai fait la même chose comme elle a raconté : ça sert à rien de crier, d'insulter les enfants. Avec mon mari et mes enfants, avant, j'ai crié pour rien. Maintenant, je fais attention... Mes filles ont aussi un psy et il y a du changement. Ma petite dernière, elle fait son caprice, je ne comprenais pas pourquoi elle fait ça. Maintenant, je comprends. J'ai appris beaucoup de choses avec la psy. Quand tu suis le conseil, le résultat, il est bien ! Dans la famille de mon mari... ils disaient ça sert à rien mais ça a servi. Depuis les séances, la petite va bien... »
- « Au début, c'était pas facile. J'avais pas de courage pour parler. J'ai pas osé parce que j'étais timide. Mais après, 2^e-3^e séances, j'étais comme avec quelqu'un que tu connais depuis longtemps : après, pas de problème. »
- « Grosse différence entre le début et la fin : au début, j'avais peur. J'étais étonnée parce que d'autres pleuraient. Je ne savais pas comment commencer. Je ne savais pas que c'était très dur comme ça pour certaines. J'étais triste pour elles. C'était bien qu'elles puissent parler. Mais après, c'était moins dur. »

Évaluation : le regard de la psychologue

Beaucoup d'émotions se sont manifestées lors des ateliers sous forme de pleurs, de rires, de peurs, de colère... Probablement que cela a occasionné une libération d'énergie qui a donné l'impulsion nécessaire pour se mettre un peu plus en mouvement et oser s'ouvrir à d'autres formes de pensées.

Concrètement, qu'ont apporté ces animations ? Nous avons observé que certaines participantes sont devenues plus actives et ouvertes au monde extérieur. Elles ont commencé à écouter davantage leurs besoins, à prendre soin d'elle, à s'affirmer, à 'bouger' et à laisser plus d'autonomie à leurs enfants. Pour d'autres, les changements sont moins visibles, plus timides, mais il semble qu'elles ont été questionnées par une confrontation avec d'autres points de vue, d'autres sensibilités.

L'identification aux pairs, aux autres participantes est un important facteur de changement. Chacune a pu confronter son point de vue à celui des autres, et ceci dans une atmosphère de respect mutuel alors que dans leur vie quotidienne elles connaissaient surtout des rapports de force. L'identification mutuelle a permis aussi de dépasser un sentiment de honte qui les empêchait de chercher à l'extérieur des solutions à leurs problèmes. Finalement elles ont pu constater que tout le monde peut avoir de gros soucis, même celles/ceux qui ne paraissent pas en avoir !

L'écoute des autres femmes donne également des idées pour aborder sa vie autrement et utiliser un panel plus varié d'outils pour se défendre dans la vie. En effet, il semblait que chacune était figée dans des réactions stéréotypées, peu souples et peu adaptatives. Certaines fuyaient systématiquement toute situation de danger potentiel pour se réfugier dans une sorte d'indifférence au monde, d'autres réagissaient à la moindre provocation, devenaient belliqueuses et fermées au dialogue... En s'écoulant mutuellement, elles ont pu constater que leur mode de fonctionnement leur était propre, était un choix résultant de leur histoire, de leurs parcours. Ainsi, elles ont pu réaliser que d'autres réactions à un même événement étaient possibles. Une petite fenêtre s'est ouverte...

Probablement que le fait de découvrir que leurs comportements ont un sens, même si elles ont l'impression d'être en situation d'échec, a redonné à plusieurs mamans un sentiment de confiance en elles. Cela leur a certainement aussi permis de se sentir davantage actrices de leur vie...

Les participantes ont apprécié de pouvoir améliorer leurs connaissances d'elles-mêmes grâce au décodage des réactions que permettent les thèmes de la communication non violente, du stress, de la hiérarchie des besoins (pyramide de Maslow)... Une des participantes a même souhaité transmettre cet outil à ses enfants en leur parlant de cette fameuse pyramide et en leur proposant de s'y référer pour évoquer leurs attentes. Ce fut l'occasion d'un bon moment d'échange en famille.

Le thème de la communication non violente a permis un regard différent sur les personnes auteures de violences. Ces dames se sont mieux rendu compte que leurs proches, souvent agressifs et maltraitants à leur égard, n'allaient pas bien du tout, étaient mal dans leur peau et en souffrance. Cette prise de conscience leur a permis de se décaler quelque peu d'une position de victime impuissante.

La cohérence entre le fonctionnement et le contenu de nos animations a certainement contribué à ce que les participantes puissent s'inscrire dans un processus de changement. Nicole Pirard et moi avons travaillé ensemble de façon fort harmonieuse, sans rapports de force, dans la confiance et l'écoute mutuelle. Un parallèle a d'ailleurs pu être constaté entre le comportement des animatrices et celui des participantes. Malgré les différences d'opinions et de sensibilités qui ont pu s'exprimer, ces dames ont su s'écouter dans le respect. C'est assez remarquable si on considère que la plupart d'entre elles ont connu beaucoup de violences et des rapports de force incessants...

Il était également important que nos propositions de travail s'ajustent à la dynamique du groupe et laissent passer le message « *on vous écoute, on vous entend* ». Concrètement, cela signifie que nous n'avions pas à priori l'idée de parler de la communication non violente, de la pyramide de Maslow, du stress, des cours de philosophie menés par J. Duez dans les écoles... Nous y

sommes venues suite aux difficultés et aux intérêts évoqués lors des séances. Cette souplesse apportée aux animations a permis aux participantes de s'impliquer activement dans le processus.

Évaluation : le regard de la formatrice

Avec la psychologue, les femmes ont appris à faire respecter leurs droits ou à se mettre en conditions pour le faire et, dans ce processus, il était frappant de voir à quel point progresser dans l'exercice de ses droits dépend de l'augmentation de confiance en soi. Celle-ci peut alors engendrer l'adoption d'attitudes nouvelles. Dans un premier temps, certaines femmes ont besoin de prendre conscience qu'elles ont une valeur, qu'elles ont à se faire respecter. Il n'est ensuite cependant pas facile pour elles de refuser ou de transformer des situations tellement familières qu'elles leur semblent normales.

La plupart des femmes qui viennent au cours d'alpha ont conscience que certains de leurs droits sont bafoués. Se référant aux cas les plus graves, elles savent qu'elles ne peuvent par exemple pas être séquestrées, battues, mariées de force ou qu'une petite fille ne peut être violée ou excisée en Belgique... Cependant, le savoir ne suffit pas à éviter que ces situations se produisent.

Les femmes sortent meurtries, blessées de ce genre de vécu. Elles doivent donc se reconstruire : se construire une identité différente pour elles-mêmes et pour les générations suivantes qui en pâtissent également. C'est un travail très difficile mais si important !

Ces mères de famille voyaient leurs enfants souffrir en silence et se sentaient impuissantes. Ils refusaient toute aide et elles ne savaient pas quoi faire. Elles portaient ce poids supplémentaire en se culpabilisant bien souvent. Plusieurs femmes se trouvaient dans la même situation et expliquaient que leur fils, un homme d'âge adulte, se droguait, restait reclus à la maison, sans projet, sans travail, dans un refus de dialogue et une opposition à sa mère. Rencontrer d'autres femmes ayant un vécu similaire les a sorties de leur isolement et leur a apporté la force d'un groupe. Ensemble, les participantes ont pris conscience que la plupart d'entre elles vivaient les mêmes difficultés en tant que femmes et mères. Ce travail leur a permis de mieux comprendre et de

porter un regard nouveau sur les situations vécues. En plus, les échanges, le soutien mutuel, l'apport d'outils,... leur a donné du courage pour tester de nouvelles stratégies et essayer progressivement de modifier certains rapports sociaux : aux enfants, à leur mari ou à d'autres.

Cependant, sans un travail parallèle d'autonomisation, il serait extrêmement difficile, voire impossible pour ces femmes de faire respecter leurs droits, de s'émanciper et de modifier les rapports familiaux. En effet, comme elles savent qu'elles ne sont pas en mesure de se débrouiller seules dans leurs obligations administratives, financières ou autres, elles préfèrent souvent rester sous l'emprise de leur mari dans une situation insatisfaisante ou parfois presque insupportable. Il est donc tellement essentiel pour elles de gagner en autonomie, notamment en apprenant à parler, lire et écrire le français.

Au-delà de leur participation au cours d'alpha, plusieurs femmes ont noué des liens d'amitié et certaines se voient maintenant régulièrement en dehors des cours. La moitié des femmes du groupe se sont aussi inscrites à d'autres activités de Vie Féminine dans la maison, comme par exemple l'informatique, la couture, la gymnastique ou le yoga. Au besoin, un suivi psychosocial est assuré par les coordinatrices de la Maison Couleur Femmes (MCF). Dans la recherche de solutions et de pistes d'amélioration dans la vie des participantes, l'équipe de la MCF peut également renseigner une personne-relai pour accompagner une femme en difficulté. Les conditions sont donc ici réunies pour la réalisation d'un travail d'éducation permanente féministe à plus long terme.

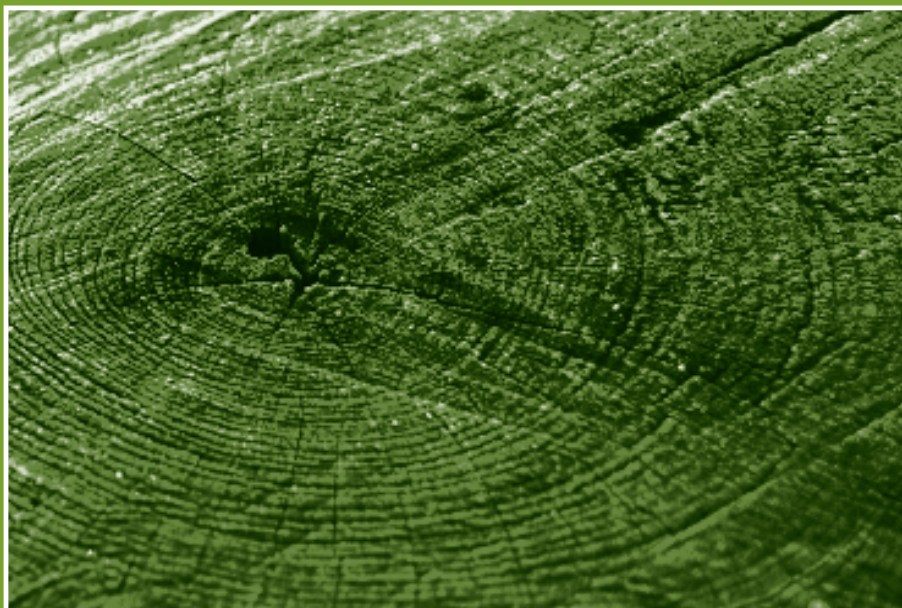
Anne-Chantal le POLAIN

Espace Parentalité, Association Françoise Dolto

Nicole PIRARD

Centre Alpha Ixelles, Lire et Ecrire Bruxelles

(détachée à la Maison Couleur Femmes de Vie Féminine)



« Je comprenais maintenant qu'il ne faut pas forcément poser des mots sur les émotions pour qu'elles existent. Certains sentiments sont des souterrains, et on ne peut rien prononcer sans cette pénombre du cœur. L'absence de quelque chose, ça ne veut pas dire que ça n'existe pas. »

David Foerkinos

Tissages et métissages

Une rencontre... puis des lectures qui apportent un éclairage



Un lundi de novembre 2014, à l'invitation de Nicole Pirard, j'ai rencontré le groupe d'apprenantes de la Maison Couleur Femmes d'Etterbeek pour recueillir leur témoignage.

J'ai été touchée ce jour-là par les paroles entendues, la force de vie qui s'en dégageait, d'apprendre comment ces mères de famille se débrouillaient pour sortir le meilleur d'elles-mêmes, avec leur expérience, leurs moyens propres, pour faire face à l'adversité, pour donner sens à leur vie, aussi. Mais ensuite... qu'allais-je faire de ce qu'elles m'avaient dit ? Est-ce que tout n'était pas déjà dit dans l'article¹ dont j'avais reçu une première ébauche ? Les apprenantes s'y exprimaient elles aussi à travers la phase d'évaluation... Alors ?

Par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Article précédent.

J'AVAIS PAR AILLEURS QUELQUE PART EN TÊTE les ouvrages de Pascale Jamouille. Natalie Rasson, qui à l'époque travaillait à CGé (Changements pour l'égalité), les avait un jour présentés, dans le *Journal de l'alpha*². J'avais été sensible à ce qu'elle disait de cette auteure et de la qualité de son travail anthropologique, basé sur le récit de vie : *« Pour celui qui accepte de renverser ses regards et de partir à la rencontre de milieux peu connus, Pascale Jamouille nous offre, dans ses livres, un antidote puissant aux stéréotypes les plus tenaces. Par exemple, dans La débrouille des familles : Récits de vie traversés par les drogues et les conduites à risque. Un livre beau : beau d'humanité, de savoirs, d'émotions, d'épaisseur, de justice... L'auteure nous y donne à lire et à nous imprégner du vécu de familles populaires touchées par les conduites à risque : addictions, trafics, tentatives de suicide, automutilations... C'est vraiment justice qu'elle fait à ces familles dont la société, nous y compris, oublie qu'elles 'n'ont pas de vie' comme dirait une de mes amies, elle-même touchée par la misère, parce qu'elles sont reléguées à la marge, au propre comme au figuré. Justice à leurs savoirs, à la densité de leurs expériences, leur force dans la désespérance, les solidarités qui se tissent, la dignité au cœur des blessures, leurs regards et leurs sentiments qui révèlent la vraie noblesse de l'homme, là où bien peu savent qu'elle se trame. »*

Et je me disais qu'aux côtés de Vincent de Gaulejac, dont parle Cécile Bulens dans son article³, Pascale Jamouille avait aussi quelque chose à voir avec le thème de ce numéro sur les émotions : le vécu de la désaffiliation sociale est pétri de ressentis, d'émotions qui guident souvent les conduites. Et ces émotions ont besoin d'être libérées, même si souvent elles en suscitent d'autres. Les femmes du groupe de la Maison Couleur Femmes n'avaient-elles pas dit lors de notre rencontre : *« C'est venu comme ça [les émotions], le verre était trop plein et il a débordé », « La première séance a été la plus dure, on a pleuré »* ? Pleuré de s'être libérées d'un fardeau, pleuré d'entendre la dure réalité vécue par d'autres, pleuré de se sentir sur le même bateau, pleuré de ..., sans doute.

2 N°169, juin 2009, pp. 87-88.

3 Voir pp. 70-85.

Et, un jour, un lien plus concret m'est venu à l'esprit. Ici, dans le groupe de Nicole Pirard, des mères qui parlent de leur fils qui se drogue, qui mène une vie qu'elles ne peuvent financièrement assurer, qui ne respecte par leurs interdits, qui ne va plus à l'école mais ne cherche pas non plus du travail... Ailleurs, dans *La débrouille des familles* de Pascale Jamoulle, des mères face à des situations de conduites à risque, d'affrontements et de violences, de repli sur soi et d'isolement social, de souffrances et de meurtrissures... De part et d'autre, des mères qui se sentent dépassées mais qui néanmoins n'acceptent pas et se battent pour que leurs enfants s'en sortent, pour s'en sortir elles-mêmes... Mais aussi, des femmes victimes de violence conjugale, des pères absents, des couples qui n'arrivent pas à échanger sur l'éducation des enfants... J'avais trouvé une piste pour mettre en perspective les propos entendus à la Maison Couleur Femmes et, quelque part, rendre à ces femmes un peu de ce qu'elles m'avaient partagé en témoignant de leur vécu à travers la démarche menée en collaboration par Nicole Pirard et Anne-Chantal le Polain.

Dans son dernier livre, lui aussi issu de la démarche anthropologique, *Par-delà les silences : Non-dits et ruptures dans les parcours d'immigration*, Pascale Jamoulle s'intéresse plus particulièrement à la parole des migrants (récemment arrivés ou installés de longue date). Après l'avoir parcouru, j'ai vite compris qu'il apporterait un éclairage complémentaire à celui de *La débrouille des familles*. Les métissages dont parle l'auteure, je les retrouvais dans le vécu des femmes, toutes immigrées, qui composent le groupe de Nicole Pirard.

J'allais donc partir de ces deux ouvrages de P. Jamoulle⁴ pour tisser les fils de ses réflexions avec ceux des paroles des mamans de la Maison Couleur Femmes.

⁴ Voir références des ouvrages utilisés pour la rédaction de cet article p. 109. Les extraits cités plus avant dans le texte renvoient à ces références.

Des vies bricolées, métissées

De mes lectures de Pascale Jamouille, j'ai notamment retenu l'utilisation du terme 'bricolage', non pas dans un sens négatif (bricolage foireux) mais de bricolage pour construire, composer avec ce qu'on a, avec le matériel dont on dispose. Que ce soit dans *La débrouille des familles* où il est question de 'bricoler' la parentalité : « *En ces temps où la famille traditionnelle vacille, les relations conjugales se transforment, la parentalité s'invente et se bricole à partir des ressources des personnes, de leur histoire et de leurs contextes de vie.* » (p. 203). Que ce soit aussi dans *Par-delà les silences* où il est question de 'bricoler' le métissage : « *Il [le métissage] est nécessairement instable, toujours 'en train de se faire'. Les systèmes de pensée et de sens d'ici et de là-bas sont reformulés, réappropriés, par les immigrants et leurs descendants, de manière électorale, chaque fois singulière. Ils bricolent, après expériences, quelque chose qui tienne, un temps au moins, quelque chose de processuel, à partir des schèmes de sens qui les habitent.* » (p. 252).

Néanmoins, poursuit P. Jamouille dans *La débrouille des familles*, « *toutes les familles n'ont pas les mêmes possibilités d'ajustements et de récréations permanentes d'équilibres. Plus elles sont en situation de vulnérabilité psychologique, socioéconomique, sanitaire et culturelle, plus elles semblent s'adapter dans une cacophonie de douleurs, de fuites et de violences aux transformations culturelles de la structure de la famille.* » (p. 203). En immigration aussi, la précarisation, qui peut devenir précarité permanente, complexifie le métissage : « *Le métissage est créateur quand il est ajout de racines et tissages identitaires, mais il peut être douloureux quand il est absence d'enracinement et désaffiliation.* » (Par-delà, p. 211).

Le risque qui menace les femmes, les mères issues de l'immigration est souvent celui de l'isolement, de la culpabilité, de la dépression, de l'enfermement. Elles n'ont pas d'interlocuteur/trice et « *elles souffrent mais leurs douleurs sont muettes* », comme dit P. Jamouille à propos des familles en grandes difficultés (*La débrouille*, p. 205). Une des femmes du groupe de la Maison Couleur Femmes disait : « *On était bloquées, chacune son problème.* » Plusieurs culpabilisaient : « *Je pensais que ce qui se passe c'est de ma faute* », « *Avant je parlais avec personne de mes problèmes. Je croyais que c'est moi qui avais des problèmes* », « *Dans ma tête, [je me disais :] 'je suis une mauvaise mère'* ».

Elles ne faisaient pas confiance à leur milieu : « *Il n'y a plus de confiance pour raconter.* » Car, si l'on parle, les autres, le mari, la belle-famille peuvent vous culpabiliser : « *C'est de ta faute, c'est toi la maman* », s'est entendu reprocher une femme. Pour certaines, il n'y avait pas d'issue : « *Toutes les portes, elles sont fermées* », « *Certaines étaient à bout, sans savoir quoi faire* ». Une autre encore trouvait des échappatoires pour évacuer le trop-plein : « *Moi je parlais avec la vaisselle ou je prenais le tram jusqu'au terminus, puis je revenais.* »

Cet enfermement dans ses difficultés peut entraîner le repli complet sur soi, comme chez cette dame qui a arrêté les cours de français : « *Je dormais pas la nuit. J'ai pas terminé l'année.* » Une autre a continué à venir au cours, sans pour autant pouvoir faire abstraction de ses soucis : « *Au début de l'année c'était très dur. Je préférais sortir de la maison. Mais même si t'es sortie, la tête elle est toujours à la maison.* »

Bricoler un métissage peut être difficile. Chez certaines femmes, des modèles contradictoires freinent le métissage. Cette confrontation peut se passer entre le modèle traditionnel de la culture d'origine et le modèle occidental (la confrontation parents/enfants lorsque ceux-ci veulent sortir comme les autres et que les parents refusent, par crainte des mauvaises influences par exemple). Certaines femmes disaient n'accepter aucun compromis (« *si on n'écoute pas les parents, c'est fini* ») parce que « *quand on est jeune, on ne comprend pas ce qui est bien* ». D'autres négocient, font des concessions : « *Tu peux sortir mais tu rentres à telle heure.* » Une autre encore a créé une rupture pour faire évoluer la situation : « *J'ai mis mon fils dehors, je lui ai dit de prendre un appartement pour qu'il comprenne. Il a fait ça 6 mois, après il est revenu. Maintenant ça va mieux.* »

Il peut aussi y avoir confrontation dans le couple, entre le père et la mère, même s'ils ont la même origine. Une dame racontait que sa belle-famille se mêlait de l'éducation de ses filles, alors que dans sa propre famille l'attitude est très différente : « *Ma famille à moi se mêle pas. Chacun respecte l'autre. On a appris ça de ma mère.* » Elle a finalement pris distance par rapport à sa belle-famille, au risque de se retrouver isolée et en conflit avec son mari : « *J'ai tout coupé avec la famille. La famille, elle te juge. Maintenant mes filles c'est tout pour moi.* » Un nouvel équilibre, sans doute fragile lui aussi, qui risque d'encore évoluer avec le temps...

Des lieux d'expression et d'écoute

Pascale Jamouille qui a vécu en immersion dans les cités, avec les familles, qui a expérimenté l'écoute sans jugement, noué des relations durables avec celles et ceux qui l'ont hébergée dit que le fait même de raconter est transformateur, moteur de métissage : *« Le récit est un travail de construction, d'ordonnancement de l'expérience, d'invention de sens, d'interprétation, d'explication. Le narrateur élabore les causes et les conséquences des choix qu'il a faits, ou qu'il n'a pas pu faire. Il interroge sa vie, interprète ce qui lui est arrivé, fait des liens entre les fragments d'histoire qui l'habitent. Il met en résonance le passé et le présent, il se projette dans l'avenir. Le récit mobilise l'intelligence rationnelle et émotionnelle du narrateur : sa capacité à raconter des agencements de faits, mais aussi à connaître, reconnaître, formuler, interroger ses émotions, ses relations et celles d'autrui. En ce sens, le récit des sagas migratoires des familles est un haut lieu du travail d'élaboration de l'exil et du processus de métissage dans le pays d'installation. »* (Par-delà, pp. 17-18).

Le travail mené à la Maison Couleur Femmes est aussi basé sur la relation de confiance, l'écoute bienveillante même s'il ne s'agissait pas d'entrer en immersion, d'aller jusqu'au récit de vie, mais de permettre aux femmes de se décharger de leurs soucis par la parole, d'acquérir des outils pour les comprendre, évoluer vers un mieux-être et, dans un même élan, retrouver de l'énergie pour l'apprentissage du français. Le simple fait de pouvoir s'exprimer – et c'est là, me semble-t-il, l'apport principal de la démarche –, de vider son sac, d'entendre les autres, d'être entendue, à la fois par la psychologue, par le groupe et par la formatrice, a allégé le fardeau : *« Ça me fait du bien de raconter ce que je sens », « On avait besoin de vider ce qu'on a à l'intérieur, de trouver des solutions pour ne pas être malade », « Si on ne parle pas, on va exploser », « On est toutes dans le même panier », « On croit qu'on est la seule avec un problème. En groupe, on se rend compte qu'on n'est pas la seule ».*

Au fil des séances, les choses ont commencé à se décanter, à aller mieux, d'abord au niveau moral : *« J'ai compris que c'est pas de ma faute », « J'ai commencé tout doucement de parler, j'ai vu que ça fait du bien de vider », « Ça fait du bien pour le moral », « Ça donne un peu de courage », « Ça m'a fait du bien de parler, elle [la psychologue] écoute, elle donne des conseils ».*

Sortir du mutisme et de l'isolement c'est déjà une manière de faire évoluer ses conditions de vie, les relations familiales et sociales. Cela permet de développer ses capacités d'intercompréhension, ses compétences relationnelles et l'estime de soi, comme dit P. Jamouille dans *La débrouille des familles* (p. 210). Cela redonne confiance en soi et permet de tenter de nouvelles expériences. *« Se raconter, c'est raconter ses moments de tensions, d'impasses existentielles, mais aussi ses évolutions et transformations. Pour ce faire, si les espaces-temps individuels sont importants, les discussions et le partage d'expériences dans les espaces collectifs (les groupes de parole...) le sont tout autant. En tissant des liens entre eux, les jeunes comme les adultes peuvent formuler leurs difficultés, tisser plus en douceur les éléments culturels hétérogènes qui les habitent et construire leurs positions évolutives. »* (Par-delà, pp. 252-253). C'est vrai pour toutes et tous mais c'est sans doute tout à fait vital pour les personnes vivant en grandes difficultés, notamment celles résultant d'un métissage culturel difficile à réaliser : *« Les groupes de pairs supportent leurs membres, déjouent la crainte du 'face-à-face' intime. Se reconstruit alors une capacité de parole, souvent mise à mal par le sentiment d'exil, les doutes inhérents au métissage et les expériences d'humiliation sociale. »* (Par-delà, p. 16).

Un processus de transformation

Dans le groupe de la Maison Couleur Femmes, les animations ont amené une ouverture, des possibles se sont dessinés : *« J'ai appris beaucoup de choses avec les autres problèmes [les problèmes des autres] », « Ses conseils [ceux de la psychologue], ça a changé des choses pour moi », « Ça m'a donné plus confiance en moi », « Ça m'a aidée. Après j'ai réfléchi, j'essaie de tourner la page »*. Il s'agit bien là d'un processus de transformation : *« Ce qui [les espaces-temps de parole] leur permettai[en]t de développer leur puissance d'agir en matière d'éducation, de sortir des rôles bétonnés et de produire de l'inédit. Ces parents métissaient leurs modèles éducatifs. Chacun gardait, de façon élective, de son propre héritage culturel des aspects auxquels il tenait, mais pouvait aussi en adopter d'autres qui lui convenaient, dans d'autres répertoires culturels. »* (Par-delà, p. 253).

Transformation aussi pour le chercheur, l'interlocuteur : « *En tant qu'anthropologue belge de l'exil et de la précarité*⁵, la rencontre de l'altérité culturelle a mis en dialogue, mais aussi en tension, mes propres conceptions du travail de l'exil et des métissages ; ce qui par moments m'a inquiétée, tout en stimulant ma créativité. Je suis revenue dans ma Belgique natale défaite de certaines de mes certitudes, métissée par ce nouveau terrain. » (Par-delà, p. 13). Car « *comme 'mouvement de transformation né de la rencontre avec l'autre'*⁶, le métissage n'est pas propre aux migrants et à leurs enfants. Entre nos différentes étapes et lieux de vie, dans nos couples, entre nos belles-familles, nous méissons tous, en permanence, nos héritages et nos expériences, pour donner un sens, toujours transitoire, à notre vie. » (Par-delà, p. 211).

Et pour revenir à cette rencontre que j'ai eu l'occasion de vivre à la Maison Couleur Femmes, ce lundi de novembre 2014, je comprends mieux aujourd'hui pourquoi elle m'a tant touchée... Peut-être que moi aussi, ce jour-là, je me suis sentie un peu transformée dans ma manière de voir les choses par ce que ces femmes ont raconté...

C'est aussi ce que Natalie Rasson disait dans sa présentation de *La débrouille des familles* : « *Et ne croyez pas que vous puissiez passer indemne par ce livre : lire ce que les narrateurs ont eu à donner, c'est accepter aussi de se transformer. Tout d'abord parce qu'accepter ce don, c'est accorder du crédit à ceux qui n'en ont pas dans la société, reconnaître leur valeur, leur dignité. Ensuite, parce que, comme le dit l'auteure, 'ça oblige' : comment, si j'ai vraiment entendu les mots rapportés, occuper ma place de la même manière dans la société ?*⁷ »

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

⁵ *La débrouille des familles* a été écrit à partir de récits de familles de milieu populaire (principalement des femmes, sans que ce soit voulu par l'auteure), habitant d'anciennes zones minières du Hainaut belge, et *Par-delà les silences* de ceux d'immigrés anciens ou récents, vivant la ségrégation dans des cités du département de la Seine-Saint-Denis (banlieue nord-est de Paris).

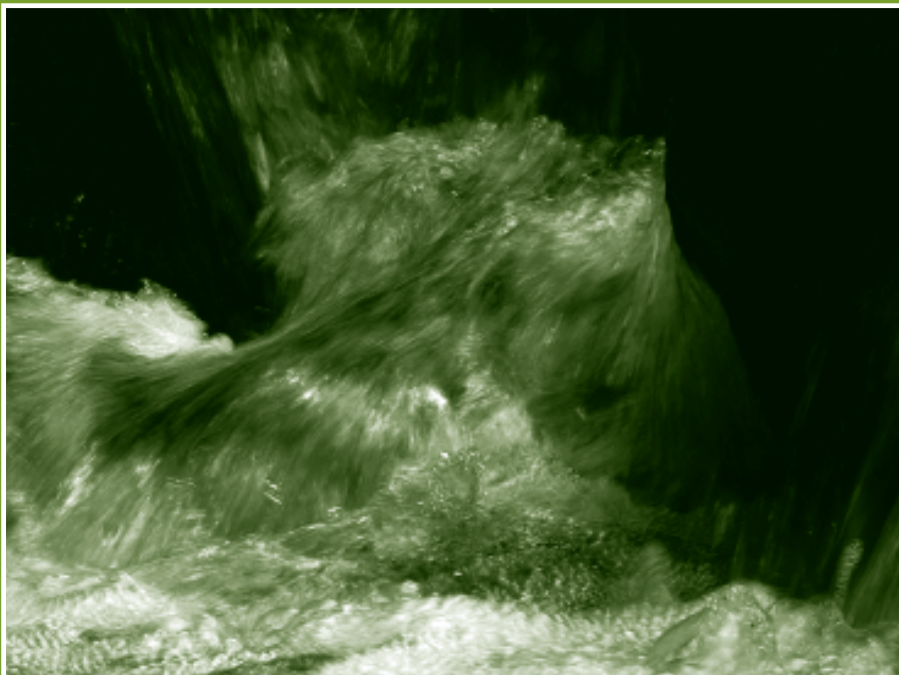
⁶ L'expression est de Philippe CHANSON, dans *Variations métisses. Dix métaphores pour penser le métissage*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2011, p. 68.

⁷ Op. cit., p. 88.

Références :

Pascale JAMOULLE, **La débrouille des familles.
Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque**,
De Boeck Université, Bruxelles, 2002, 232 p.

Pascale JAMOULLE, **Par-delà les silences.
Non-dits et ruptures dans les parcours d'immigration**,
La Découverte, Paris, 2013, 283 p.



« La résilience, c'est l'art de naviguer
dans les torrents. »

Boris Cyrulnik

L'émergence de la subjectivité humaine

L'alphabétisation comme processus d'émancipation

« Ma vérité est aussi celle du peuple, et mon erreur, l'erreur du peuple. Le peuple, certainement, ne sait pas exprimer ses principes, moi aussi auparavant je ne savais pas les exprimer, même s'ils étaient déjà bien présents en moi, sous forme de solides sentiments. Pendant des années je retenais de manière fluctuante dans ma poitrine la demande : qui suis-je ? » Johann Heinrich Pestalozzi¹



Les pédagogues présentés dans cet article ont tous cherché et expérimenté des pistes pour lutter contre le processus d'aliénation de l'homme par l'homme. Ils ont transformé ce qui apparaissait comme des obstacles insurmontables, les histoires personnelles difficiles et parfois traumatiques (échec scolaire répété, violences psychiques et physiques subies...), en ressources dans le processus d'apprentissage. Ils ont réactivé le désir d'apprendre par la mise en œuvre d'une dynamique pédagogique en lien avec l'expérience subjective et affective de la personne pour lui permettre de rebondir et de redonner un nouvel élan à sa trajectoire de vie.

Par Alain GOUSSOT

¹ PESTALOZZI J.H., *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Delagrave, Paris, 1898 (édition originale : 1801), p. 45.

LA LITTÉRATURE SUR L'ALPHABÉTISATION et ses méthodes est considérable, les expériences sont nombreuses, mais ce qui manque encore c'est de comprendre la dimension psychologique et identitaire de l'apprentissage de la langue orale et écrite par des personnes adultes...

La construction de la subjectivité : devenir sujet

C'est le psychopédagogue soviétique Lev Vygotski qui nous a expliqué, dans son ouvrage *Pensée et langage* (1933)², que l'acquisition de la langue parlée et de son code écrit favorise l'élaboration subjective d'un 'langage intrapsychique', c'est-à-dire la formation, à travers l'expérience sociale, qui est avant tout d'ordre affectif et culturel, d'une langue intérieure capable de développer un récit intérieur, d'organiser le monde des émotions, de les nommer et de leur donner un sens existentiel situé dans l'histoire même de la personne. On peut donc affirmer que toute alphabétisation est à la fois culturelle, affective et sociale ; elle est située dans l'espace et l'histoire aussi bien de l'individu que de la communauté dans laquelle il se trouve.

Pouvoir organiser mentalement et psychologiquement ce que nous ressentons et pouvoir le transmettre de manière compréhensible, c'est pouvoir exister comme sujet signifiant et non seulement signifié par les autres et le contexte dans lequel on vit. C'est exister, pour reprendre une expression de Paulo Freire, comme 'sujet historique' auteur de sa propre trajectoire et de son existence, mais aussi pouvoir accéder, comme affirmait Pestalozzi dans ses discours sur l'éducation, à sa propre humanité et se faire reconnaître comme membre actif de l'humanité avec sa propre particularité. L'acquisition du langage a un lien avec la possibilité d'utiliser les fonctions symboliques qui organisent la pensée et la représentation que nous avons des choses, du monde, des autres et de nous-même. Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre dans quelle mesure la langue écrite et la capacité de lecture se lient à la production de la subjectivité comme facteur fondamental de l'histoire humaine, de la possibilité pour chacun de pouvoir être et devenir soi-même, mais aussi de s'exprimer selon ses propres caractéristiques, besoins et capacités.

2 Réédition : La Dispute, Paris, 1997.

Comme le dit très bien le philosophe Alain Badiou dans sa *Théorie du sujet*³ et dans son récent ouvrage *La République de Platon*⁴, la production du sujet, qui passe à travers la subjectivation (processus dans lequel l'apprentissage des langues joue un rôle important comme prise de conscience d'être sujet de sa propre histoire) est un facteur de justice et constitue la base pour créer des rapports d'égalité dans la mesure même où sont reconnues ces subjectivités. Là où les personnes comprennent et peuvent se faire comprendre, il y a autonomie, communication et rencontre, là existent des bases pour une convivialité accueillante et solidaire qui crée aussi les conditions pour le respect de la dignité humaine et l'expression d'une citoyenneté effective. Un processus d'alphabétisation éveillant la subjectivité active et l'outillant pour intervenir dans la vie de la communauté, dans l'espace citoyen et public constitue un acte émancipateur qui permet à la personne de 'rester connectée à soi' tout en se transformant. Sur ce plan, les travaux du fondateur de la démarche transculturelle en psychologie, Georges Devereux, peuvent nous aider à comprendre ce qui se passe dans la structuration/déstructuration/restructuration de l'identité (mot qu'il faut manipuler avec beaucoup de prudence), dans les processus d'acculturation et les transitions psychoculturelles. La démarche transculturelle nous invite à être attentifs à la multiplicité des facteurs qui interviennent dans l'histoire de la personne qui est, en même temps, un individu singulier, collectif et un ensemble complexe de vécus.

L'alphabétisation, outil d'émancipation ou d'asservissement ?

Le processus d'alphabétisation n'est pas automatiquement émancipateur et libérateur de la subjectivité. Tout dépend du type de relation et d'objectifs dans la démarche pédagogique de l'éducateur : n'oublions pas que celui-ci est porteur de schémas, de préjugés et d'une vision des choses. On peut même dire que tout rapport éducatif est un rapport de pouvoir et dessine une conception des rapports humains.

³ BADIOU A., *Théorie du sujet*, Seuil, Paris, 2008.

⁴ BADIOU A., *La République de Platon*, Pluriel, Paris, 2014.

L'éducateur italien Danilo Dolci, qui a pratiqué l'alphabétisation comme prise de conscience avec les paysans siciliens opprimés par la mafia dans les années 1950, distingue le pouvoir de la domination : **le pouvoir** appartient à chacun, chacun peut penser, agir, décider s'il le veut, chacun a des potentialités qu'il peut exprimer, chacun a un pouvoir-faire et un pouvoir-apprendre, chacun a un pouvoir-être, en tant que sujet de son projet de vie et projet humain. Dans le rapport éducatif dialogique⁵, le pouvoir de chacun s'exprime et se développe en relation avec celui des autres et devient aussi, dans la communion des rapports conscients et respectueux des différences, un pouvoir collectif qui peut effectivement combattre la domination. Par contre, **la domination** est un type de rapport qui réifie l'autre, dans notre cas celui qui est susceptible d'apprendre, qui devient un objet à manipuler où un être à dresser. Une relation basée sur la domination est une relation qui nie la subjectivité et la dignité de l'interlocuteur qui doit alors se soumettre au discours imposé par l'expert.

Pour briser ce type de rapport Danilo Dolci a expérimenté ce qu'il appelait 'la maïeutique réciproque de groupe', c'est-à-dire une dynamique de groupe où il n'y a pas de hiérarchie et où tous, de manière circulaire et horizontale, interviennent et construisent la réflexion et la prise de conscience de la condition d'oppression et de domination dans laquelle ils sont prisonniers. Partant des problèmes de la vie concrète des paysans siciliens (travail des champs, absence de ressources, manque d'irrigation des terrains, risque pour l'environnement, pressions mafieuses et intérêts privés, problèmes alimentaires, absence de scolarisation), il utilisait la médiation de la parole, considérant le dialecte comme une composante culturelle fondamentale de leur identité et de leur dignité. Avec cette technique dialogique de groupe, chacun apprend quelque chose de l'autre, chacun se sent respecté et chacun découvre des points de vue et des aspects de sa propre existence auxquels il n'avait jamais pensé. Il s'agit donc, à travers une méthode analogique⁶ qui met ensemble les problèmes concrets, les vécus, les situations, les phrases, les expressions, les images et les mots, de conscientiser qui y participe, de

5 Terme qui signifie 'basé sur le dialogue d'égal à égal'.

6 Méthode basée sur la comparaison, qui procède par analogies.

réveiller les consciences endormies et confuses. La conscientisation est ici vue comme un processus qui valorise l'autoanalyse réciproque dans le groupe, à travers ce type de maïeutique, qui conduit à une véritable expression des points de vue et des besoins, à problématiser la réalité, à concevoir des projets possibles alternatifs ainsi que des stratégies concrètes pour les réaliser. Danilo Dolci écrit à ce propos dans un texte publié en 1979 et intitulé *Problemi di coscientizzazione-comunicazione in un lavoro educativo per lo sviluppo di una zona* : « Il faut s'éduquer à la capacité de découvrir les processus et les corrélations. Ne pas accepter d'être de simples fragments. En chaque visage découvrir ce qui s'exprime d'autre. Découvrir, dans chaque visage, ce qui est miroir. (...) Les personnes, en général, ne connaissent pas leurs propres problèmes. Elles souffrent. S'éduquer signifie aussi éduquer à distinguer, à choisir... S'éduquer à rêver, à exprimer ses propres désirs. Il ne peut y avoir de développement sans désir. »⁷

Comment peut-on apprendre à choisir et à exprimer ses désirs dans un rapport de domination où il y a infériorisation et négation de la dignité et de la possibilité pour la personne de choisir et d'exister comme sujet autonome de sa propre existence ? Dans un rapport où il y a aussi une sorte de mépris pour la langue maternelle de chacun, il ne peut pas y avoir d'humanisation possible. Danilo Dolci croyait profondément dans le pouvoir libérateur et émancipateur de cette méthode maïeutique de groupe qui unit la naissance de la subjectivité et le sens de la collectivité et de la communauté. Nous retrouvons cette démarche pédagogique attentive aux vécus, aux langages des cultures dominées, à la dignité des personnes comme sujets historiques concrets dans les travaux de grands éducateurs et pédagogues comme Johann Heinrich Pestalozzi, Anton Makarenko, Célestin Freinet et Paulo Freire.

Pestalozzi parle de 'méthode naturelle', c'est-à-dire d'une méthode qui part du vécu concret de l'enfant, de son univers social et affectif pour, à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, lui permettre « d'accéder à son humanité » et découvrir de la sorte celle des autres. Pestalozzi s'identifiait constamment à l'homme du peuple qui travaille sans cesse et se trouve dans une condition d'infériorité sociale. Il voulait aider l'homme du peuple,

⁷ RAGONE M., *Le parole di Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2011, p. 114.

l'enfant du peuple à « *découvrir la simple vérité qui est en lui* » ; il pensait que cette recherche continuelle que chacun fait pour apprendre est une recherche qui peut être utile pour l'humanité toute entière « *car chacun de nous comprend en soi toute l'humanité* ».

Anton Makarenko, éducateur et pédagogue soviétique, décrit dans son *Poème pédagogique*⁸ comment, à travers le collectif éducatif, il arrivait à éduquer les enfants vagabonds, abandonnés et analphabètes en Ukraine après la Révolution et la guerre civile. La colonie éducative qu'il avait fondée portait le nom de l'écrivain Maxime Gorki. Le choix de Makarenko était le fruit de son admiration pour ce dernier ; il pensait aussi que la vie de Gorki pouvait fonctionner comme exemple pour les petits vagabonds qu'il recueillait. Travail manuel et travail intellectuel étaient intégrés et les règles de gestion du quotidien étaient décidées ensemble ; chacun apprenait ainsi à être soi-même et responsable socialement. Makarenko pensait qu'on apprend à lire et à écrire en partant des choses concrètes et du travail que l'on fait. Les enfants organisaient un cercle de culture et de lecture où ils lisaient l'autobiographie de Gorki et jouaient son œuvre théâtrale *Les Basfonds*⁹ ; chacun s'exprimait et commentait ce qu'il croyait avoir compris. Il s'agissait d'un processus d'alphabétisation qui, partant du concret, utilisait comme médiation le texte et la vie de l'écrivain russe pour motiver et produire la subjectivité réflexive et consciente des enfants. Makarenko entrait dans un rapport dialogique avec ces gosses, créant simplement le contexte et la situation collective de l'expérience éducative.

Makarenko s'occupait d'enfants et d'adolescents, mais son approche est valide pour les adultes : l'expérience d'alphabétisation comme processus de conscientisation à travers l'expérience dialogique. C'est Paulo Freire qui écrivait à ce propos : « *Aucune pédagogie vraiment libératrice ne peut rester à distance des opprimés, c'est-à-dire les considérer comme des malheureux, passibles d'un 'traitement' humanitaire, et proposer, à partir d'exemples choisis*

8 MAKARENKO A.S., *Le Poème pédagogique* (tome 1), Éditions du Progrès, Moscou, 1967.

9 Dans cette pièce, un idéaliste qui parvient à se faire accepter par un groupe de personnes issues des bas-fonds de la société (prostituées, voleurs, criminels...) réussit à leur transmettre un message d'espoir et de pensée positive.

chez les oppresseurs, des modèles pour leur ‘promotion’. Les opprimés doivent être leur propre modèle dans la lutte pour leur rédemption. La pédagogie de l’opprimé qui cherche à restaurer l’intersubjectivité se présente comme une pédagogie de l’Homme. Elle seule, animée d’une générosité authentique, humaniste et non ‘humanitaire’, peut atteindre cet objectif.»¹⁰

Un peu comme Danilo Dolci, Freire propose un apprentissage de groupe où l’on part de thèmes amenés par les participants, thèmes liés aux questions de la vie sociale quotidienne, thèmes qui mobilisent intérêt et curiosité car vécus par les personnes impliquées. C’est ce qu’il appelle les ‘thèmes générateurs de prise de conscience’ qui donnent à la personne le sentiment d’exister comme sujet en mesure de comprendre et de décider. Il s’agit d’un processus de conquête de confiance en soi et de récupération de son propre pouvoir comme personne capable d’agir, de faire, de penser et de décider. Cette méthode des ‘cercles thématiques de recherche’ favorise la rencontre, le dialogue, l’expérience de groupe comme espace communicationnel, d’émergence de la subjectivité et de découverte que tous apprennent de tous et qu’ensemble on peut construire de nouvelles solutions pour affronter les problèmes de l’existence et les injustices.

Dimensions transculturelle et psychologique du processus pédagogique

Les questions qui concernent l’alphabétisation et ses modalités sont, dans nos sociétés multiethniques et métissées, intimement liées à celles posées par les processus d’acculturation. Le contact entre personnes provenant de différents mondes culturels n’est jamais quelque chose de neutre ; il intervient dans des conditions sociales, historiques et politiques déterminées. Comme nous l’ont montré des anthropologues comme Melville Herskovits à propos des afro-américains aux États-Unis ou Roger Bastide à propos de peuples africains colonisés par la France, il ne fait aucun doute que l’acculturation a ici coïncidé avec des processus de négation et de destruction même des cultures dominées.

¹⁰ FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte, Paris, 2001 (édition originale : 1969), p. 32.

Par les travaux du psychiatre afro-martiniquais de langue française Franz Fanon¹¹, nous connaissons les conséquences psychologiques de ce type d'acculturation violente ; les colonisés, et aussi les immigrés provenant de ces colonies, vivent une dépersonnalisation, une véritable mutilation psychoculturelle qui est en même temps psychoaffective. Pour pouvoir survivre, le colonisé ou l'immigré qui vit dans une situation d'infériorisation sociale et de dévalorisation culturelle doit s'assimiler pour tenter de ressembler le plus possible au modèle du dominateur, ou s'y opposer radicalement, courant le risque d'un repliement total sur soi. Dans les deux cas pour Fanon, il y a situation de déshumanisation et d'aliénation ; les conflits avec l'autre et soi-même finissent souvent par ne plus être contrôlables, et la souffrance devient tellement insupportable que l'identité se brise et implose, se fragmente.

On retrouve en partie ce type d'analyse chez Georges Devereux qui se montre cependant très attentif aux facteurs qui permettent d'en sortir positivement et de ne pas se briser de manière traumatique. Tout d'abord la possibilité du récit intérieur est pour lui fondamentale, mais cela demande une connexion constante entre ce récit et la possibilité d'être reconnu au dehors, dans la société. Devereux, à la différence de beaucoup de psychologues et théoriciens de l'identité, pense que l'identité, qu'il préfère appeler 'la configuration de soi', est quelque chose de complexe, multiple et en évolution constante. Elle est le résultat « *d'un assemblage, à la fois planifié et fortuit, qui se constitue à la rencontre entre d'une part ce qui tient à la partie nucléaire du psychisme, la personnalité idiosyncrasique qui recouvre l'idée de 'moi-même', et d'autre part la personnalité ethnique qui révèle l'ambiance sociale et culturelle, le contexte dans lequel l'individu s'inscrit* »¹².

Cette analyse de Devereux l'a conduit à considérer que, au-delà des différences existantes, il y a une 'unité psychique du genre humain' ; pour lui, nous sommes tous en même temps semblables et différents. C'est en parlant des similitudes que l'on découvre et que l'on peut reconnaître positivement les différences. Au fond, la démarche transculturelle de Devereux est le

11 FANON F., *Les damnés de la terre*, Folio, Paris, 2000.

12 DEVEREUX G., *La renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, in *Revue française de psychanalyse*, Tome 31/1, Presses Universitaires de France, Paris, 1967, pp. 101-142.

contraire, pédagogiquement, de ce que l'on fait souvent aujourd'hui : partir des diversités en prétendant les respecter. Le problème est que partant des présumées diversités, qui parfois ne sont que telles dans notre esprit, on finit par construire des murs et par ne plus pouvoir communiquer avec l'autre, et donc par ne plus pouvoir le rencontrer, le comprendre et l'accepter.

Ces réflexions de Devereux sont d'une très grande importance à notre avis, pour qui s'occupe de relation d'aide ou d'alphabétisation. Par exemple : dans quelle mesure l'éducateur ne se défend-il pas de ce qu'il ressent au contact avec l'autre, surtout si cet autre provient d'un autre horizon culturel que le sien ou d'un milieu social très différent ? dans quelle mesure les outils méthodologiques ne risquent-ils pas de fonctionner comme distance, mécanisme de défense ?

N'oublions pas que Devereux est parti de sa pratique clinique avec les Indiens des réserves des plaines des USA (le fameux cas Jimmy Piccard repris dans un film récent du metteur en scène français Arnaud Desplechin¹³), Indiens déculturalisés, acculturés de manière violente, détruits et mutilés dans leur identité psychoculturelle et psychoaffective profonde. Devereux comprit tout de suite que ce qui permet de construire le contact, c'est ce qu'il ressentait au niveau émotionnel dans son rapport avec les Indiens et qu'il ne devait pas refouler ses sentiments mais les utiliser pour se comprendre mieux soi-même et mieux comprendre l'autre.

La dimension affective qui se traduit par des sentiments et qui passe par des codifications culturelles doit devenir un espace central pour tout processus d'apprentissage qui veut fonctionner comme processus d'émancipation et d'émergence de la subjectivité. Mais pour réaliser un dispositif effectivement émancipateur, l'éducateur (le thérapeute) doit savoir gérer son contre-transfert¹⁴ et ne pas le mettre entre parenthèses (chose d'ailleurs impossible)

¹³ Jimmy P. (Psychothérapie d'un Indien des plaines), 2013.

¹⁴ En psychanalyse, ce terme désigne l'impact qu'exerce le patient sur les perceptions, les sentiments et les réactions de son analyste. Pour Devereux, il peut y avoir contretransfert dans toute situation où existe un échange véritable entre une deux personnes, que ce soit dans une situation de thérapie, de soins, de recherche...

ou vouloir l'éliminer. Ce qu'il faut faire, c'est s'écouter et opérer ce que Devereux appelle 'un décentrement par rapport à soi', transformant soi-même en objet d'analyse. Il s'agit de rendre intelligible à soi ce que l'on sent dans le rapport à l'autre et comprendre comment on le gère. Cette opération est un apprentissage et aussi une façon de ne pas se déshumaniser.

Pour Devereux, la relation est par définition transculturelle car elle se déroule entre personnes qui ont des histoires, des langages et des expériences vécues différentes, mais qui, en même temps, éprouvent les mêmes émotions. C'est de là qu'il faut partir, créant l'espace pour la narration possible de chacun à travers sa propre codification car c'est ce qui permet de construire l'espace pour la rencontre, l'échange et l'effort de se connaître réciproquement. Comprendre, se comprendre et se faire comprendre sont pour Devereux les trois dimensions essentielles de tout processus communicationnel qui permet la fécondation réciproque et la production de nouvelles relations identitaires métissées et ouvertes au changement. Mais tout cela n'est possible que si la personne récupère le fond de sa personnalité, si elle reste, comme dit Devereux, 'connectée à soi-même'.

Cela peut sembler un paradoxe : être soi-même et changer, être connecté à soi tout en devenant autre. Il n'en n'est rien, il s'agit d'une profonde connaissance du vécu humain et de la complexité de ses mutations durant la vie et dans les expériences de migration. Une mutation qui impose une redéfinition constante de soi, à travers par exemple l'apprentissage d'une ou plusieurs autres langues. Mais pour qu'il y ait mutation constante, il faut qu'il y ait quelque part un fil conducteur qui tient de manière unitaire cette configuration complexe d'éléments qu'est la trajectoire singulière de la personne humaine.

C'est Didier Anzieu, dans son livre *Le Moi-peau*¹⁵, qui parle de 'l'arbre de vie' qui nous constitue : je suis comme un arbre, un tronc qui grandit et des branches qui vont dans toutes les directions, mais pour continuer à exister, ne pas me briser ou me fragmenter malgré les changements et la ramification des expériences que m'impose la vie, il faut que j'aie des racines, en être

¹⁵ ANZIEU D., *Le Moi-peau*, Dunod, Paris, 1995.

conscient et donc savoir d'où je viens. C'est ce dont il faut tenir compte dans les parcours d'alphabétisation, il faut partir de cet arbre de vie, de l'histoire, du récit intérieur de chacun et créer les médiations, à travers l'apprentissage de la langue, pour une connexion entre la partie plus profonde de l'identité de la personne et sa possibilité de s'exprimer dans la société.

Alain GOUSSOT

Université de Bologne / Département de psychologie /
Didactique et pédagogie spéciale

Bibliographie de l'auteur :

Pédagogie et résilience, L'Harmattan, Paris, 2014

L'approccio transculturale nella relazione di aiuto.

Il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia e educazione,

Aras edizioni, Fano, 2014

Le retour de Lev Vygotski. Comment former les enseignants à lutter contre la logique du bouc émissaire, in *Revue Educazione Democratica*, n°8, juin 2014, *Edizioni del Rosone*, Foggia, pp. 232-256

Psychiatrie, culture et politique (coauteure : El Khayat. R),
Éditions Ainī Bennaï, Casablanca, 2005



« La révolution sera la floraison de l'humanité
comme l'amour est la floraison du cœur. »

Louise Michel

Sélection bibliographique

Le rôle des émotions dans la relation d'apprentissage semble évident, naturel à toute personne ayant un tant soit peu vécu cette relation, que ce soit comme apprenant ou comme formateur. *« Dans une activité aussi sociale et cognitive que l'apprentissage, la communication est un aspect primordial et sa qualité implique autant des aspects intellectuels que socioémotionnels. Enseigner requiert d'observer le comportement de l'élève afin de détecter des réponses affectives qui peuvent être la manifestation de sentiments d'intérêt, d'excitation, de confusion, d'anéantissement, etc. pour réguler les apprentissages. Réciproquement de nombreux élèves sont sensibles, par exemple, aux manifestations d'intérêts et d'empathie des enseignants, voire à leur enthousiasme. »*¹



Pourtant, cette même 'naturalité' de l'émotion et la difficulté de l'appréhender comme objet d'étude ont probablement favorisé la conception dominante de la tradition philosophique occidentale de l'émotion. En effet, de Platon à Kant en passant par Descartes², l'affect a été opposé à la cognition, comprise comme les capacités de raisonnement rationnel. Cette conception a été reprise par les sciences cognitives, à leur origine, et plus généralement par la psychologie. Il faudra attendre la fin du XX^e siècle pour que des études dans le domaine de l'apprentissage montrent l'importance et la prégnance de l'émotionnel dans le processus d'apprentissage, avec des chercheurs comme Damasio, Postle, Shelton... et des théories comme celle de l'intelligence multiple, de l'intelligence émotionnelle...³

1 Roger NKAMBOU, Élisabeth DELOZANNE, Claude FRASSON, Éditorial du numéro spécial **Les dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH**, *Revue STICEF*, Vol. 14, 2017, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/sticef_2007_editoEmotions.htm#haut

2 Avec des exceptions notables, comme la pensée de Spinoza sur le rôle de l'affect dans la 'puissance d'agir'.

3 Roger NKAMBOU, Élisabeth DELOZANNE, Claude FRASSON, op. cit.

On le voit, au-delà de l'évidence, le sujet apparaît extrêmement complexe. Or, en ces temps où l'être et sa vie sociale ne sont plus que formatés en vue de leur utilité pour le capitalisme, où il n'y a plus d'espace pour les errances et les désirs existentiels, stigmatisés comme des surcouts intolérables, il est nécessaire de produire des pédagogies de l'émancipation « *différentes et alternatives de celles de l'adaptation fonctionnelle qui sont proposées aujourd'hui au nom même de l'inclusion sociale et scolaire* », des pédagogies de l'émancipation qui « *se proposent dans la praxis éducative de construire une relation qui libère les énergies et les potentialités de l'individu dans son lien avec l'autre et la communauté* », des pédagogies de l'émancipation « *qui mettent la personne avec son histoire, sa culture et ses sentiments au centre de toute expérience d'apprentissage, qui prennent en compte la dimension sociale de son développement et qui se situent pour lors souvent en opposition avec l'ordre institué.* »⁴

Afin de rendre compte de la richesse de la question et de ses multiples implications pour l'apprentissage, nous avons conçu cette sélection comme une progression allant des ouvrages les plus théoriques aux outils les plus concrets. Ainsi, le premier ouvrage, *Ces émotions qui nous fabriquent*, nous plonge dans le débat d'une tentative de définition fondamentale des émotions. Il est suivi par un ouvrage tentant de comprendre ce qu'est la honte, cette émotion complexe, souvent vécue par les personnes ayant eu un parcours scolaire difficile, puis par un livre, *Dans les pas de Virginio Baio*, qui illustre une approche psychanalytique du fait scolaire. Ensuite viennent des ouvrages qui traitent de la gestion des émotions dans la relation pédagogique, du vécu des apprenants et des formateurs dans cette relation, ainsi que de l'importance de la compréhension du concept de résilience et des pratiques qui en découlent. Nous terminons enfin avec quatre outils pour travailler sur le thème des émotions en alphabétisation.

Par Eduardo CARNEVALE

4 Alain GOUSSOT, *Pédagogie et résilience*, L'Harmattan, Pédagogie : crises, mémoires, repères, 2014, p. 20.

DESPRET Vinciane, *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité, Les empêcheurs de penser en rond*, 2001, 359 p.

À travers cet essai, Vinciane Despret examine la notion d'émotion : est-elle naturelle et biologique, ou culturelle et sociale ? À cette fin, elle parcourt quelques étapes de la pensée philosophique et voit dans la conception platonicienne du contrôle des passions un des fondements anthropologiques de la plupart des visions modernes des émotions. Qu'y trouve-t-on ? Surtout des notions de naturalité, d'universalité et de spontanéité. Bref, l'émotion est fondamentalement ce qui résiste à la culture et exprime donc l'être humain dans ce qu'il a de pire (la haine) ou de meilleur (l'amour). Bien des théories philosophiques et psychologiques modernes s'inscrivent dans ce schéma.

Pourtant, dans la seconde moitié du XX^e siècle, à la suite d'observations menées par des sociologues et des ethnologues, des théories alternatives ont vu le jour : l'émotion y apparaît comme un affect construit par l'éducation, ce qui le rend propre à figurer parmi les faits culturels et sociaux. Plus généralement, l'auteure défend et commente l'idée que, au même titre que nos jugements moraux, nos émotions interviennent comme arguments dans notre vie sociale (se mettre en rage, n'est-ce pas s'autoriser des comportements que, faute de rage, on ne se permettrait pas ?).

En allant au-delà de la vision naturaliste de l'émotion, elle encourage, par une réflexion synthétique où l'on trouvera cités quelques-uns des spécialistes les plus centraux sur la question, le développement d'une philosophie des émotions qui tienne compte des apports de l'anthropologie et de certains courants de la psychologie cognitive, pour lesquels l'émotion est un jugement porté sur une situation.





DE GAULEJAC Vincent, *Les sources de la honte*, Desclée De Brouwer, Sociologie clinique, 1996, 322 p.

La honte est une souffrance d'autant plus forte que par nature on en parle peu. Il y a l'humiliation qui amène à taire les violences subies, à se replier sur soi-même, à cultiver un sentiment d'il-légitimité, à se vivre comme un 'moins que rien'. Il y a la gêne éprouvée face à la honte d'autrui, qui conduit, le plus souvent, à une mise à distance, à un refus d'entendre ce qui dérange. L'écoute de celle ou celui qui a honte est difficile. Ces deux attitudes se complètent et se renforcent. La gêne des uns contribue au rejet des autres et au silence de tous.

Cet ouvrage présente, à travers des histoires de vie, comment le sentiment de honte peut atteindre toutes les classes sociales, comment il naît et se développe par couches successives, à travers des violences humiliantes, jusqu'à 'coller à la peau'. Il en montre l'inscription sociale en même temps que l'incorporation psychique. Pour introduire l'articulation entre ces processus psychiques et sociaux, l'auteur analyse les liens entre l'histoire de vie et certains choix théoriques de figures historiques telles que Freud, Sartre et Camus. Dans la suite de l'ouvrage, il s'attache à montrer comment il est possible de 'se décoller' de la honte, en défaisant le 'nœud sociopsychique' dans lequel elle prend forme, et de se libérer de la souffrance qu'elle provoque.

> Voir aussi le texte de Cécile BULENS, *Place de l'émotionnel dans un atelier de formation-recherche-action*, pp. 70-85 de ce numéro.

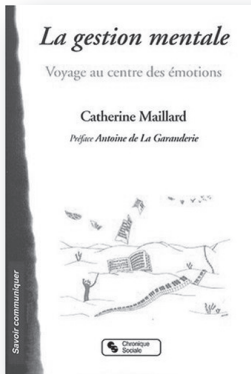
DE SMET Noëlle (coord. par), **Dans les pas de Virginio Baio. Lectures d'écoles : Faire surgir des êtres de désir**, Couleur Livres / CGÉ, L'école au quotidien, 2013, 86 p.

S'interroger sur les savoirs, les méthodes et les programmes, envisager les relations et les rapports sociaux sont les chemins habituellement pris pour approcher l'école, ses réalités et ses missions. Ici, il s'agit d'une approche, d'une lecture particulière où il est toujours question du sujet et de son être au monde.

Ce recueil de textes écrits au fil des ans avec Virginio Baio, un psychanalyste lacanien, nous ouvre à la complexité, celle de l'élève comme sujet à prendre en compte, y compris quand il insulte, dérange, ne travaille pas, et celle de l'enseignant parfois mis à mal par les méandres des jeunes. Ce livre nous rappelle l'importance des subjectivités et des jouissances, des vibrations du désir, de la construction de longs circuits, de la langue et des langages comme vecteurs des sujets que nous sommes. Le tout à l'intérieur des rapports sociaux et socioéconomiques, qui sont d'autres lectures de la réalité scolaire.

Pas de recettes, pas de trucs et ficelles, mais plutôt de l'analyse fine, un style et des possibilités d'inventions. Les textes rebondissent sur le travail concret des enseignants – tel que déployé dans les classes en mille facettes et détails trop méconnus – et introduisent à des concepts psychanalytiques précieux. Ils permettent de se déplacer du premier sens perçu vers d'autres sens possibles et des positions neuves.





MAILLARD Catherine, *La gestion mentale. Voyage au centre des émotions*, Chronique sociale, Savoir communiquer, 2011, 88 p.

La pédagogie a besoin de racines. Ce sont ces racines que l'auteure cherche à faire émerger des écrits d'Antoine de La Garanderie pour mettre en lumière le rôle joué par les émotions dans le processus d'accès à la connaissance.

En référence aux travaux d'Eric Berne, fondateur de l'analyse transactionnelle, et aux recherches d'Antonio Damasio, célèbre neurologue américain, Catherine Maillard pose les bases d'une pédagogie émotionnelle indispensable à la mise en œuvre de la pédagogie de la gestion mentale. Faisant porter son étude sur le relationnel, elle nous montre que, pour chacun, le processus d'accès au mental passe par un équilibre émotionnel en adéquation avec son profil. Elle souligne le lien intrinsèque entre le cognitif et le relationnel et nous invite à découvrir notre propre profil afin de repérer notre chemin d'adaptation au monde, aux êtres, aux choses, au savoir.

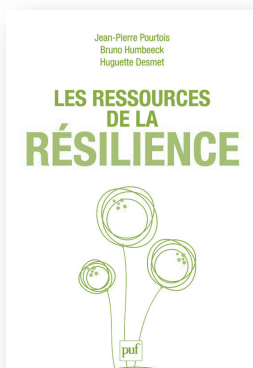
POURTOIS Jean-Pierre, MOSCONI Nicole
(sous la dir. de), **Plaisir, souffrance,
indifférence en éducation**, PUF, Éducation
et formation, 2002, 250 p.

Le plaisir et la souffrance occupent une place importante dans la culture occidentale, mais les sciences humaines s'intéressent peu à ces phénomènes émotionnels. Le but de cet ouvrage est de montrer leur importance dans le champ de l'apprentissage.

La démarche adoptée par les auteurs part du réel : des entretiens avec des élèves, des enseignants, des adultes qui parlent de leur plaisir et de leur souffrance en éducation et en formation. L'ouvrage reprend ces entretiens, reflète les débats qui ont suivi leur projection lors de la 5^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation (2000), reproduit certaines communications d'intervenants, ainsi que des analyses d'experts n'ayant pas participé aux débats mais ayant travaillé sur base de ces récits.

La pluralité des analyses et des interprétations qu'on peut lire dans cet ouvrage permet de percevoir le jaillissement des sens multiples de la réalité. Le lecteur pourra ainsi se constituer une boîte à outils variés et à réponses multiples le renvoyant à son propre questionnement.





POURTOIS Jean-Pierre, HUMBEECK Bruno, DESMET Huguette, *Les ressources de la résilience*, PUF, 2012, 392 p.

Qu'est-ce que la résilience ? *« Métaphore poétique quand elle suggère l'aptitude à rebondir au-delà des drames (...), la résilience est également utilisée pour définir scientifiquement le processus à partir duquel une personne ou un groupe manifeste sa capacité à se développer bien, à continuer à se*

projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ou répétés ou pour identifier le mécanisme complexe qui signe la reprise d'un développement après un fracas. » (Introduction, p. 3).

À partir d'un schéma des douze besoins psychosociaux (besoins relatifs à l'identité) et de son corolaire, un schéma de l'identité fracassée, cet ouvrage identifie des ressources qui *« renforcent la résistance, donnent sens à la désistance, rendent possible la résilience et font obstacle à la désilience »*, tous termes définis dans le premier chapitre de l'ouvrage.

En vue de mettre en évidence des socles de développement qui permettent à chacun qui a vécu un fracas *« de se reconstruire et de reprendre place dans sa vie en étant pleinement relié au monde qui l'entoure »*, l'ouvrage propose indices, indicateurs et concepts, *« en les catégorisant en fonction de l'effet qu'ils exercent sur le développement affectif, cognitif, social et conatif de l'être humain »*. Et cela sur base d'un double crédo : d'une part l'affirmation *« qu'il est toujours possible de découvrir en chaque personne un réservoir d'humanité qui lui permet, d'un point de vue psychosocial, de se sentir (re)vivre quand tout le prédispose à s'effondrer et/ou à disparaître »* ; d'autre part l'affirmation du principe d'éducabilité valable *« partout, tout le temps et pour chacun, quel que soit l'état de sa vie »*. (Conclusion, p. 320).

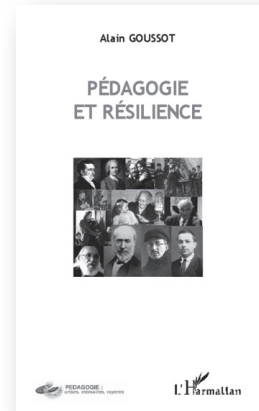
> Voir également le texte de Bruno HUMBEECK, *Résilience, vécu émotionnel et apprentissage. Une cohabitation paradoxale*, pp. 16-21 de ce numéro.

GOUSSOT Alain, **Pédagogie et résilience**, L'Harmattan, Pédagogie : crises, mémoires, repères, 2014, 231 p.

Ce livre aborde la question de la résilience comme concept pédagogique fondamental et non psychologique ou médical. Il part du point de vue que de graves difficultés et des événements traumatiques sont aussi des occasions d'apprentissage. On le voit ici à travers l'histoire des différents pédagogues qui ont eux-mêmes été des résilients : Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Montessori, Vygotski, Makarenko, Freinet, Freire, de La Garanderie,... Ces pédagogues étaient tous en rupture avec les pédagogies traditionnelles et concevaient l'éducation comme un processus d'émancipation et de libération de toutes les formes d'aliénation. La plupart d'entre eux étaient aussi des résilients : ils surent transformer la souffrance en une occasion d'apprentissage et de libération de l'aliénation qui les tenaillait dans leur vie. Ils se sont de ce fait intéressés aux ressources humaines dans le processus d'apprentissage pour transformer ce qui apparaît comme un obstacle insurmontable en opportunité.

Pour Alain Goussot, tout se joue dans la construction de l'accompagnement pédagogique comme ensemble de médiations qui réactivent, chez l'enfant ou l'adulte, le désir de faire et d'apprendre. Il s'agit d'un néodéveloppement qui fonctionne comme une nouvelle dynamique d'apprentissage à travers l'expérience vécue. L'idée de résilience comme processus complexe, dynamique, multifactoriel et pluridimensionnel part ainsi d'une conception globale de la personne et de son parcours historique, elle fait de l'épaisseur historico-culturelle de l'expérience un aspect central de la reprise après un fracas traumatique.

> Voir aussi le texte d'Alain GOUSSOT, **L'émergence de la subjectivité humaine. L'alphabétisation comme processus d'émancipation**, pp. 111-121 de ce numéro.



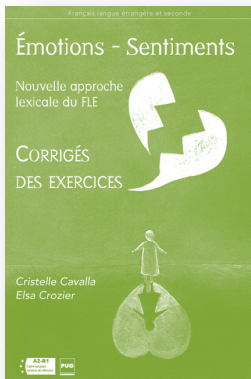


CAVALLA Cristelle, CROZIER Elsa,
**Émotions – Sentiments. Nouvelle approche
 lexicale du FLE**, Presses universitaires
 de Grenoble, 2005, 87 p. + 52 p. (corrigé)

Cet ouvrage qui porte essentiellement sur le vocabulaire des émotions et sentiments est destiné à des étudiants de français langue étrangère et seconde de niveau A2-B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Souvent emprunté au centre de documentation, dans le cadre de cours d'alphabétisation, il peut cependant être utilisé par tous les niveaux, sauf avec les tout débutants.

Son objectif premier est l'acquisition du lexique pour six grands thèmes liés aux émotions et sentiments : la peur, la colère, la joie, la tristesse, la jalousie, la honte. Le lexique est présenté en situations, dans une phrase et dans un contexte précis, afin que sa place syntaxique et sa place dans le discours soient abordées simultanément.

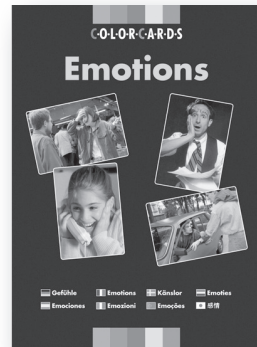
Après deux chapitres d'introduction, l'un consacré à des généralités sur la langue, l'autre à une sensibilisation aux émotions et sentiments, les six chapitres suivants sont construits sur le même schéma didactique, visant à une appropriation du champ sémantique et à sa manipulation pratique, le tout accompagné d'exercices. Des fiches, à la fin du livre, récapitulent le lexique de chaque chapitre. Un CD, inclus, rassemble les enregistrements des textes principaux. Enfin, un corrigé des exercices est disponible dans un livret séparé.



HARRISON Vanessa, **Émotions** [Color Cards], Winslow Press, 1996, 48 cartes de format A5

La clarté des situations émotionnelles illustrées dans cette série de cartes-photos favorise la discussion et la compréhension des sentiments d'autrui, ainsi que l'expression libre. Les photos montrent des personnes en situations réelles, impliquées dans des activités familières : expressions de visage, positions et autres messages de langage du corps importants.

La conception des cartes permet une approche souple ainsi que toute une variété d'interprétations et de réponses personnelles. Les cartes sont organisées en trois grands thèmes : les individus, les situations difficiles et les situations agréables.





REVAULT Jean-Yves, *Rires et pleurs en stage d'écriture. Les secrets de 15 années d'animation*, Chronique sociale, Savoir communiquer, 2014, 112 p.

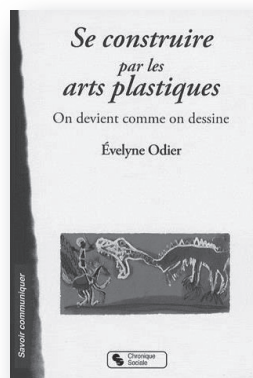
Dans les stages d'écriture, *« chaque jour, à travers les exercices proposés se vivent des émotions. Soumis à cette répétition émotionnelle (provenant de ses propres textes, mais aussi de ceux des autres), le stagiaire entre rapidement dans un état particulier : sensibilité à fleur de peau, créativité éveillée, déstabilisation positive (dans le sens où on ne peut avancer qu'en dehors de toute certitude). »* (p. 15).

On découvre avec cet ouvrage qu'il est possible d'apprendre en laissant libre cours à ses émotions, à ses joies comme à ses peines et, finalement, que c'est même la meilleure façon d'embrasser l'un des domaines les plus passionnants de la pensée humaine : celui de la création littéraire.

ODIER Evelyne, *Se construire par les arts plastiques. On devient comme on dessine*, Chronique sociale, Savoir communiquer, 2007, 210 p.

L'auteure a voulu partager ici sa grande expérience auprès de publics très différents par l'âge, les aptitudes, les motivations ou les goûts. Chaque rencontre a été pour elle le point de départ d'un questionnement : que cherche cet apprenant ? comment l'accompagner ? quelles nouvelles pistes lui proposer ? Il s'agit de mieux comprendre tout ce qui est mis en jeu par la création d'une image, en analysant les ressentis physiques et émotionnels suscités par chaque acte : l'animateur pourra ainsi mieux adapter sa pédagogie et/ou son accompagnement aux besoins des apprenants, et il optimisera ainsi l'impact émotionnel et/ou éducatif de l'atelier d'arts plastiques.

Dans ce livre, abondamment illustré, le lecteur trouvera également des références à de nombreux écrits sur l'art-thérapie, ainsi que des idées précises pour remplir sa boîte à outils.



Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages sont disponibles en prêt au
Centre de documentation du Collectif Alpha :
Rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles
Tél : 02 540.23.48

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Les revues sont à consulter sur place.
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

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

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

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

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

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

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

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

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov, 31 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

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

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

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



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

culture.be



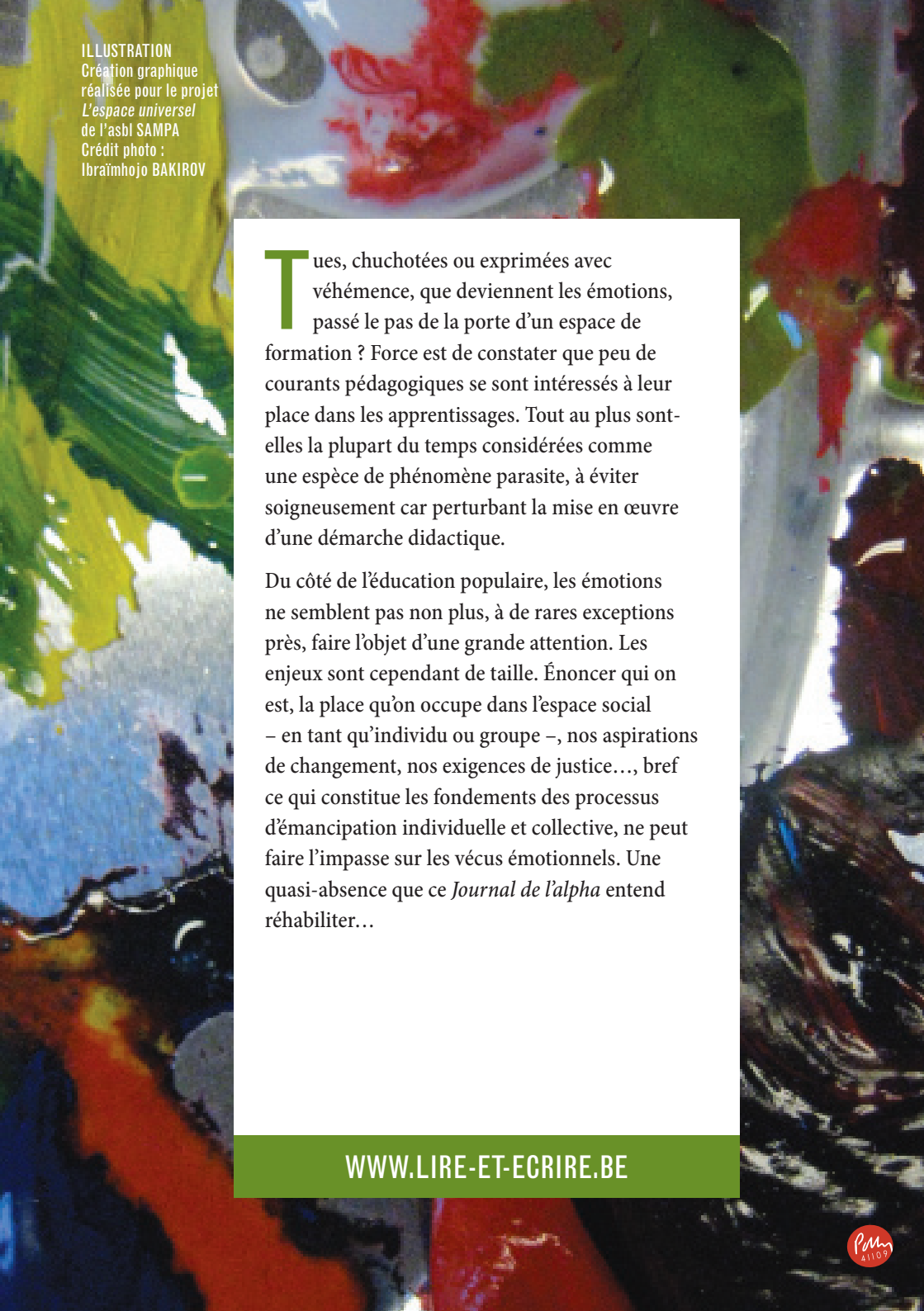


ILLUSTRATION
Création graphique
réalisée pour le projet
L'espace universel
de l'asbl SAMPA
Crédit photo :
Ibraïmhoj BAKIROV

Tues, chuchotées ou exprimées avec véhémence, que deviennent les émotions, passé le pas de la porte d'un espace de formation ? Force est de constater que peu de courants pédagogiques se sont intéressés à leur place dans les apprentissages. Tout au plus sont-elles la plupart du temps considérées comme une espèce de phénomène parasite, à éviter soigneusement car perturbant la mise en œuvre d'une démarche didactique.

Du côté de l'éducation populaire, les émotions ne semblent pas non plus, à de rares exceptions près, faire l'objet d'une grande attention. Les enjeux sont cependant de taille. Énoncer qui on est, la place qu'on occupe dans l'espace social – en tant qu'individu ou groupe –, nos aspirations de changement, nos exigences de justice..., bref ce qui constitue les fondements des processus d'émancipation individuelle et collective, ne peut faire l'impasse sur les vécus émotionnels. Une quasi-absence que ce *Journal de l'alpha* entend réhabiliter...

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE