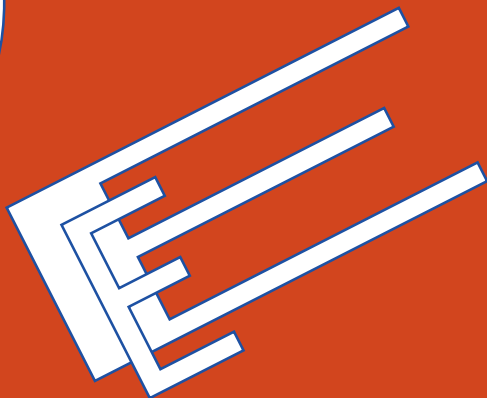
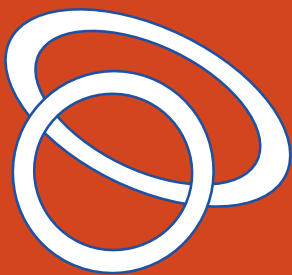








Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire

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

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

Le *Journal de l'alpha* a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes. Les textes publiés par le *Journal de l'alpha* n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs du *Journal de l'alpha* ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction : Lire et Écrire Communauté française asbl
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
journal.alpha@lire-et-ecrire.be www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction : Lisa Ianni

Comité de rédaction : Justine Duchesne, Daniel Flinker, Lisa Ianni,
Aurélien Leroy, Yaël Wischnesky

Éditrice responsable : Anne Coppieters

Design : 41109.be

Dépôt légal : D/2026/10901/03



Prochain numéro

Prendre le temps d'apprendre

Sommaire

Édito

Jouer, apprendre, prendre sa place

Anne Coppieters, directrice, Lire et Écrire Cf

6

Apprendre, s'amuser, s'organiser en jouant : quand le jeu favorise le développement de compétences complémentaires

Heike Baldauf-Quilliatre, Professeure à l'Université Lumière Lyon 2
& Isabel Colón de Carvajal, Maître de conférences HDR à l'ENS de Lyon

9

Entre jeu et apprentissage : penser les serious games en alphabétisation

Lisa Ianni, Lire et Écrire Cf

24

Fiche pédagogique : Jouer en apprenant, apprendre en jouant

Bénédicte Verschaeren, Collectif Alpha de Molenbeek (à la retraite)

35

« Voyage au Paradis ? » : Quand le jeu devient un espace de parole, de création et d'émancipation

Entretien avec Maryse Pochet, Lire et Écrire Luxembourg
Interview par Lisa Ianni, Lire et Écrire Cf

43

« Les messagers de l'Alpha » : un jeu pour bousculer les consciences

Entretien avec Geneviève Godenne, interview par Justine Duchesne,
Lire et Écrire Wallonie

53

Le Printemps de l'alpha 2026 à Charleroi : bingo !

Gabrielle Vander Elst & Cecilia Locmant, Lire et Écrire Cf

64

Sélection bibliographique

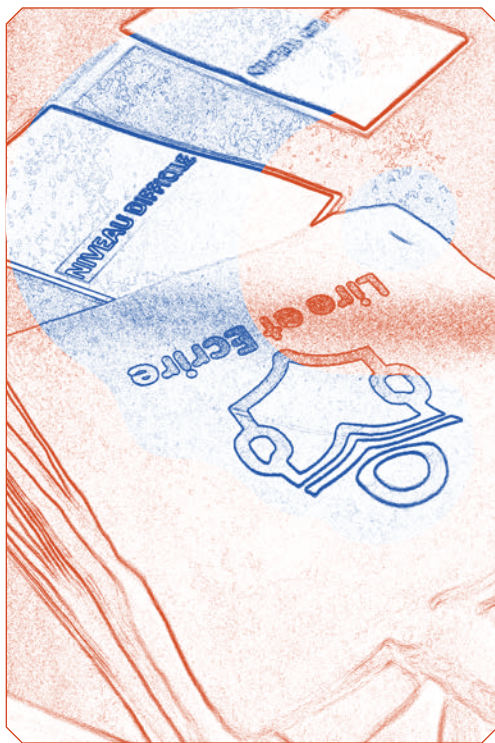
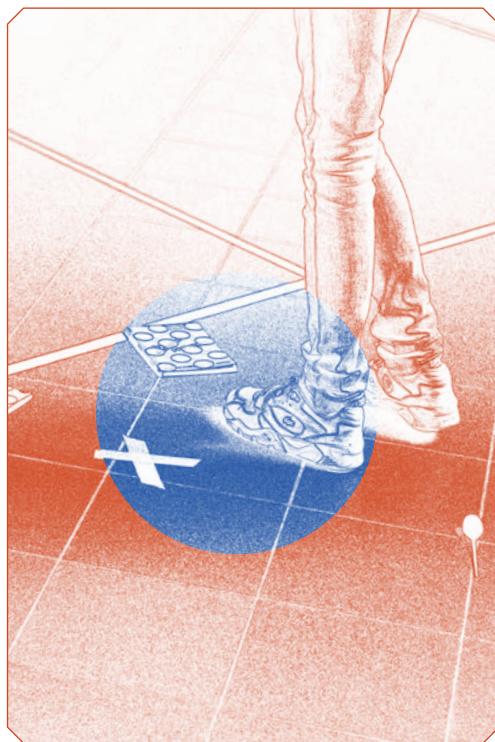
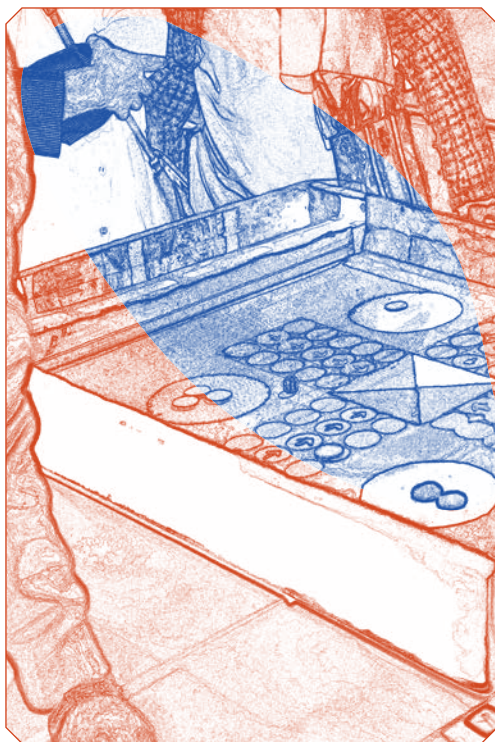
Aurélie Audemar, Centre de documentation en alphabétisation et éducation
populaire du Collectif Alpha

75

Les photographies qui illustrent
ce numéro ont été prises par
Gabrielle Vander Elst lors du
Printemps de l'alpha 2026,
organisé à Charleroi le 19
mai 2026 par Lire et Écrire

Communauté française. L'article
« Le Printemps de l'alpha 2026
à Charleroi : bingo ! » revient
plus largement sur cette journée
et en retrace les échanges, les
pratiques et les temps forts.





Jouer, apprendre, prendre sa place

Anne Coppieters, directrice, Lire et Écrire Cf

Jouer, est-ce bien sérieux ?

La question pourrait prêter à sourire. Elle traverse pourtant ce numéro du *Journal de l'Alpha*. Car si le jeu évoque spontanément le plaisir, la détente ou le divertissement, les expériences et les réflexions réunies ici montrent qu'il peut se passer beaucoup plus autour d'un plateau, d'un jeu de cartes, d'un dé ou d'un écran.

On y apprend, bien sûr. On mobilise du vocabulaire, on lit, on écoute une consigne, on construit une phrase, on mémorise, on raisonne. Mais on apprend aussi à expliquer ce que l'on fait, à élaborer une stratégie, à observer celle des autres, à respecter ou questionner des règles, à attendre son tour, à coopérer, à argumenter. Le jeu crée une situation dans laquelle les compétences langagières, cognitives et sociales ne sont plus séparées les unes des autres. Elles sont mises en mouvement ensemble.

Et quelque chose d'autre se produit alors : l'apprentissage peut momentanément passer à l'arrière-plan. On ne parle plus français uniquement pour apprendre le français. On parle parce qu'il faut comprendre, jouer, convaincre, rire, gagner parfois, aider quelqu'un, raconter une expérience ou simplement continuer la partie. L'usage de la langue retrouve ainsi ce qu'il est dans la vie : un moyen d'agir avec les autres.

Ce déplacement est particulièrement important en alphabétisation. Beaucoup d'apprenant·es ont connu des situations dans lesquelles se tromper signifiait échouer, être jugé, parfois être humilié. Le jeu peut ouvrir un espace différent. On essaie, on recommence, on cherche une autre voie. L'erreur ne disparaît pas, mais elle change de statut. Elle devient une étape possible de l'activité. Le rire, le plaisir et la légèreté contribuent alors à diminuer la peur et à rendre possibles d'autres prises de parole.

Mais ce numéro nous invite précisément à ne pas nous arrêter là.

Car le jeu n'est pas une baguette magique pédagogique. Mettre un plateau sur une table ou une application sur un écran ne suffit pas à produire de l'apprentissage. Les textes de ce numéro rappellent l'importance du choix du jeu, des objectifs poursuivis, de la médiation du ou de la formatrice, des échanges pendant la partie et surtout du moment où

l'on revient ensemble sur ce qui s'est passé : qu'avons-nous fait ? Comment avons-nous procédé ? Qu'avons-nous découvert ou appris ? La réflexion sur l'expérience fait elle-même partie de l'apprentissage.

La même vigilance vaut pour les serious games et les outils numériques. Leur nouveauté technologique ne garantit rien. Mal conçus, trop complexes ou trop dépendants de l'écrit, ils peuvent même ajouter de nouveaux obstacles. Leur intérêt apparaît lorsqu'ils sont pensés avec les personnes concernées, intégrés dans une démarche pédagogique et reliés à leurs expériences, à leurs besoins et à leur environnement. L'enjeu n'est donc pas de numériser l'apprentissage à tout prix, mais de se demander ce que le jeu permet réellement de faire.

Et c'est peut-être là que les expériences racontées dans ce numéro deviennent les plus intéressantes.

Avec *Voyage au Paradis ?*, des récits migratoires d'apprenant-es deviennent la matière d'un jeu créé collectivement, testé, transformé puis diffusé bien au-delà du groupe qui l'a imaginé. Avec *Les Messagers de l'alpha*, des personnes autrefois mises en difficulté par l'école retournent dans les écoles, cette fois pour prendre la parole, sensibiliser les enfants et transmettre leur propre expérience. Elles ne sont plus seulement les destinataires d'une formation. Elles deviennent créatrices, animatrices, porteuses d'un savoir.

Le Printemps de l'alpha 2026 en donne une image à plus grande échelle. À Charleroi, plus de vingt groupes ont joué pour travailler la langue, réfléchir aux droits des femmes, comprendre un parcours migratoire, préparer le permis de conduire ou découvrir le maraîchage. Ce qui circule alors entre les tables, ce ne sont pas seulement des cartes ou des pions. Ce sont des savoirs, des expériences et des paroles.

C'est sans doute ce que ce numéro nous invite finalement à regarder.

Le jeu est intéressant non parce qu'il permettrait de faire apprendre sans que l'on s'en aperçoive, mais parce qu'il peut créer un espace où l'on apprend en faisant, en parlant et en agissant avec d'autres. Et lorsque les apprenant-es participent aussi à la définition des règles, à la création des outils, aux contenus qui circulent et aux paroles qui sont transmises, quelque chose de plus se joue encore.

Apprendre ne consiste alors plus seulement à acquérir des compétences. C'est aussi comprendre davantage le monde, pouvoir y prendre position et découvrir que l'on possède soi-même des savoirs qui méritent d'être partagés.

Jouer, apprendre et, peut-être, prendre davantage sa place.





« Ces observations
montrent que le jeu est une activité qui
permet aussi d'expérimenter, de se socialiser et
d'enseigner en dehors d'un cadre d'apprentissage à
proprement parler. »

Jouer ne sert pas uniquement à se divertir. À partir de l'observation de situations ordinaires de jeux de société en famille, entre ami-es ou entre collègues, cet article montre comment le jeu participe au développement de compétences langagières, sociales et organisationnelles, bien au-delà des seuls apprentissages explicitement recherchés.

Apprendre, s'amuser, s'organiser en jouant : quand le jeu favorise le développement de compétences complémentaires

Heike Baldauf-Quilliatre, Professeure à l'Université Lumière Lyon 2. **Isabel Colón** de Carvajal, Maître de conférences HDR à l'ENS de Lyon. Laboratoire ICAR, CNRS, ENS de Lyon, Université Lumières Lyon 2

1 — Jouer aux jeux de société : approches ethnométhodologiques et interactionnelles

Le concept de *jeu* regroupe une multitude de dispositifs et d'activités qui ont suscité l'intérêt des chercheurs, en commençant par le *homo ludens* de Huizinga (1938) jusqu'aux travaux récents dans le cadre des *game studies*. Avec le développement des jeux dits sérieux ou épistémologiques d'une part, et l'intérêt pour l'utilisation

des jeux dans des situations d'apprentissage d'autre part, on a attiré l'attention sur l'importance du jeu dans le cadre de l'apprentissage (e.g. Sanchez 2024, Audras et al. 2024, Daudé 2026). Mais qu'en est-il des jeux « ludiques » lorsqu'on les joue en famille ou entre amis, en dehors d'un cadre d'apprentissage plus institutionnalisé ? S'agit-il, dans ce cas, uniquement d'un passe-temps pour les enfants et adultes, d'un amusement avec un intérêt limité pour les questions d'apprentissage et de pédagogie au sens large ?

Avec notre étude, nous voulons montrer que le jeu ou plus particulièrement l'activité de jouer à un jeu de société quel qu'il soit, en dehors d'une situation d'apprentissage à proprement parler, participe à développer des compétences particulières et il peut ainsi être pertinent de le considérer dans le cadre de l'apprentissage.

Notre focus est dirigé sur l'activité des joueurs plus que sur le jeu lui-même, et nous observons les pratiques du jeu dans une situation authentique. Nous réalisons des enregistrements vidéo des situations de jeu et nous appuyons sur des approches ethnographiques (Hymes 1964 ; Boutet 2012), ethnométhodologiques (Garfinkel 1967 ; Sormani 2023) et interactionnistes (Sidnell & Stivers 2012 ; Hofstetter & Robles 2019). À travers divers projets¹, nous avons réuni un corpus de 13 h d'interactions en situation de jeu de société (en famille, entre amis ou entre collègues, à la maison ou au travail). Les enregistrements permettent un regard plus objectif sur ce qui se passe que la seule observation participante ou le questionnaire/l'entretien. Pour réaliser une analyse fine des pratiques, nous transcrivons par la suite la parole telle qu'elle est effectivement produite ainsi que les regards et gestes des joueurs et toutes les actions réalisées dans le cadre du jeu. Nous partons du principe que les participants se montrent mutuellement ce qu'ils sont en train de faire et se donnent des indices sur l'interprétation de leurs actions. En regroupant ces pratiques, nous avons ainsi identifié trois fonctions de l'activité que l'on peut lier à différentes compétences développées.

¹ Les autrices remercient le LABEX ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon pour son soutien financier dans le cadre du programme français «Investissements d'Avenir» géré par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

2 — Développer des compétences complémentaires en jouant

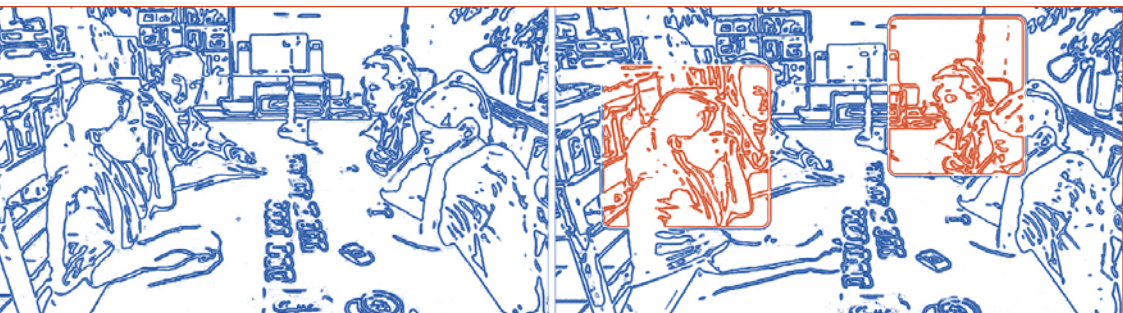
Jouer est une activité qui est intégrée dans et liée à d'autres activités. Lorsqu'on joue, on doit alors (i) s'organiser dans le jeu et s'organiser par rapport à d'autres activités en parallèle (e.g. Hofstetter & Robles 2023 ; Barbier 2021), (ii) apprendre à jouer, mais aussi à construire et à se conformer à des règles et normes sociales, et apprendre des choses sur le monde et son fonctionnement (e.g. Cheng 2023 ; Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal 2024 ; Zinken et al. 2026) et, finalement, (iii) s'amuser en « jouant » avec les normes et les catégorisations (e.g. Hofstetter & Robles 2019). Ces observations montrent que le jeu est une activité qui permet aussi d'expérimenter, de se socialiser et d'enseigner en dehors d'un cadre d'apprentissage à proprement parler. Nous illustrerons ces trois fonctions du jeu et les compétences associées à travers l'analyse de sept extraits d'interactions.

2.1 — Apprendre

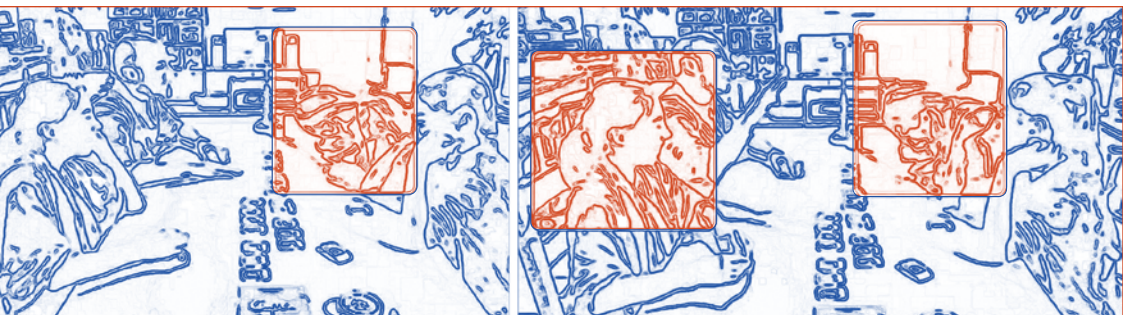
Dans notre corpus, les joueurs apprennent quelque chose, sans que l'apprentissage définisse l'activité. Ils apprennent à jouer, à construire des repères et ils apprennent finalement des choses sur le monde. Apprendre à jouer ne se limite pas à connaître et à se conformer aux règles du jeu. Il s'agit également de connaître les bonnes pratiques (i.e. savoir ce que l'on fait et ce que l'on ne fait pas lors d'un jeu) et de savoir que le jeu est un cadre où on peut s'expérimenter.

Dans le premier extrait d'un jeu en famille, Timeline, où les joueurs doivent placer des cartes d'inventions dans un ordre chronologique, la maman donne des indices mimiques à sa fille Lou, ce qui est pointé par les autres joueurs à la fois comme comportement inadapté dans un jeu, mais aussi comme non vraiment problématique.

Extrait 1 :²

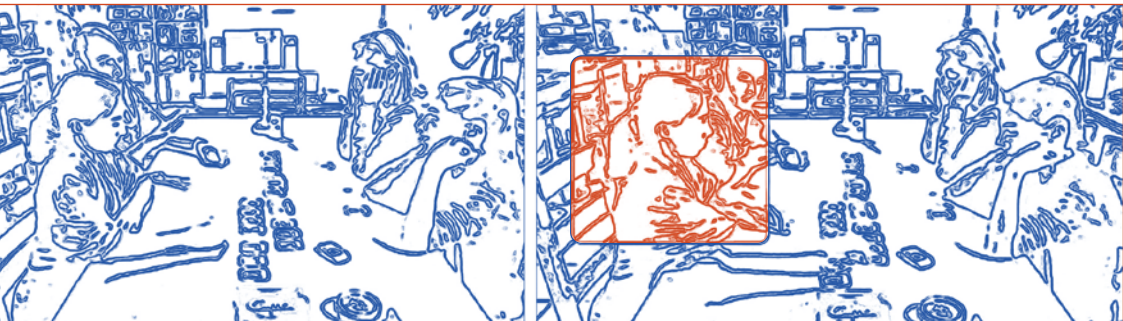


MAT °oh:°



PHI arrête

PHI mais c'est pas possible



PHI non mais moi moi moi j'ai
gagné parce que c'est à cause
de maman que- si si je gagne
pas tu vois

LOU pff on va la mettre là

² L'extrait est réduit aux seules productions verbales en lien avec l'analyse.

En effet, Lou retire sa carte après un « oh », accompagné de mimiques de sa mère. Ces mimiques sont rendues pertinentes pour le jeu par les rires collectifs et l'injonction (« arrête ») et l'évaluation négative (« mais c'est pas possible ») du père, mais aussi par le détournement de la mère qui se cache en posant d'abord sa tête sur la table, puis en mettant ses mains devant ses yeux. Ainsi, les mimiques de la mère sont collaborativement construites comme une aide silencieuse à destination de sa fille et comme non-conforme à ce que l'on a le droit de faire, apparentant à la triche. En même temps, les rires de tous les joueurs montrent qu'il ne s'agit pas d'un incident grave. L'extrait met en évidence la particularité de l'apprentissage dans le jeu : tout le monde peut être concerné, tout le monde peut pointer un comportement inadapté ou une erreur, et de manière générale, l'incident peut être traité collectivement et sans problèmes. Apprendre à jouer est donc lié à l'apprentissage des règles morales et sociales.

Le jeu permet également de créer des repères, qu'il s'agisse de la transgression de règles ou bien de la construction du monde environnant. Dans les jeux observés, ce sont essentiellement des repères temporels ou spatiaux comme dans l'exemple suivant. Dans la même situation de jeu, le père, Philippe, pose la carte de l'invention du premier ordinateur portable. Il la retourne afin que tout le monde puisse lire la date et vérifier le placement.

Extrait 2 :

- 1 CAM ça aussi on l'avait étudié
- phi retourne la carte
- 2 (1.1)
- 3 MAT quatre-vingt
- 4 CAM quatre-vingt/
- 5 (0.3)
- 6 CAM maman t' étais d'jà née



- 7 MAT ah oui tu vois je
 suis vieille hein

Après que la mère ait lu la date à voix haute (« quatre-vingts »), Camille, une des filles, relie cette date à l'année de naissance de sa mère. Une année (1980) est donc mise en relation avec un événement sociétal d'une part (l'invention de l'ordinateur portable) et un événement familial d'autre part (la naissance de la mère). Le commentaire supplémentaire de la mère (« tu vois je suis vieille ») participe à cette construction de repère avec des comparaisons implicites : elle se catégorise comme « vieille » (par rapport à ses filles). Si des jeux comme Timeline favorisent bien évidemment ce genre de construction de repères complexes, ce n'est pas limité à ces types de jeu. Cela montre également l'ancrage du jeu dans une vie sociale.

Finalement, le jeu permet d'apprendre des choses sur le fonctionnement du monde. Et cela bien au-delà de ce qui peut être prévu par le design du jeu. Prenons encore un exemple de notre corpus Timeline, dans une autre famille. L'extrait montre que cela ne concerne pas uniquement de savoir quand un objet a été inventé ou bien de quoi il s'agit.

Extrait 3 :

1 MAR l'invention du crayon graphite
 2 (1.1)
 3 MAR je vais le mettre là
 4 (0.7)
 5 VIN c'est encore plus vieux pour toi que le théorème de pythagore
 6 (1.0)
 7 MAR ben
 8 FEL #ben avec [quoi ils ont fait le théorème] HUM
 9 MAR [comment ils ont fait pour écrire]



10 (1.0)
 11 CLA AH ouais
 12 (0.3)
 13 CLA [c'est une idée]
 14 VIN [((siffle))]]
 d'accord

Marco doit placer la carte de l'invention du crayon graphite. Après la carte posée, le père met en doute la place, en mettant le crayon en lien avec une autre carte, celle du théorème de Pythagore (« c'est encore plus vieux pour toi que le théorème de pythagore »). Cette question qui, certes, devrait aider à trouver la bonne place de la carte, est tout d'abord une initiation à une réflexion logique. C'est confirmé par les réponses des deux garçons qui rétorquent qu'il fallait bien quelque chose pour écrire le théorème. Le jeu permet ainsi d'apprendre à raisonner et à réfléchir. Si ce sont ici les parents qui se saisissent de cette opportunité pour instruire leurs enfants, on peut observer un fonctionnement similaire dans des groupes d'amis.

D'une manière plus générale, le jeu crée ainsi une situation d'apprentissage qui permet d'apprendre et de se familiariser avec différents types de normes, connaissances et structures du jeu et de la société. Il crée aussi une situation ludique qui permet à chacun de (s') expérimenter et ainsi de passer l'apprentissage à l'arrière-plan.

2.2 — S'amuser

Dans l'ensemble des situations étudiées, le fait de s'amuser constitue une dimension centrale de l'activité ludique, sans pour autant s'y réduire à une simple détente. Le plaisir, le rire et la légèreté ne sont pas des effets secondaires du jeu : ils en sont des ressources interactionnelles majeures. S'amuser, c'est entrer dans un cadre qui autorise le décalage, l'essai, la prise de parole et la mise à distance des enjeux d'erreur ou d'évaluation. Cette orientation ludique permet aux participants de s'engager pleinement dans l'activité, de soutenir l'attention et de maintenir la coopération, tout en transformant les contraintes en occasions de participation et d'expression.

L'extrait suivant est une partie de Catane entre amis adultes. Il met en évidence un ajustement progressif des rôles, initié par une plainte de Romain qui installe une asymétrie (« je dois ranger tes cartes »). Julie répond par une auto-catégorisation fictive (« princesse »), introduisant un cadre ludique qui reconfigure les obligations et rend acceptable cette distribution. La ratification minimale de Romain, puis le transfert des dés, stabilisent l'activité, tandis que le rire final requalifie la situation : ce qui aurait pu devenir une plainte devient un jeu.

Extrait 4 :

1 ROM x mais c'est dingue j` dois t` ranger tes cartes
2 °et tout° (0.4)
3 JUL mais je suis une princesse
4 ROM °c'est clair°
5 (0.2)
6 JUL tiens/
7 (1.2)
8 JUL j` te donne quand même les dés je suis trop sympa
((rire))



Le jeu constitue ainsi un espace permettant d'expérimenter des positions et de prendre la parole sans crainte de l'erreur. Il favorise une participation active, soutient la confiance en soi et transforme une contrainte en ressource interactionnelle.

Dans un autre contexte de jeu entre amis adultes, cette fois dans une session de Splendor, les joueurs s'organisent autour d'une activité de catégorisation initiée par Justine, qui problématise d'emblée les règles (« aider ou jouer équitablement ») et introduit une tension entre coopération et équité.

Extrait 5 :

1 JUS bon on aide L ou on joue équitablement avec tout le monde
2 (.) tu veux pas qu'on échange de place
3 eve ((rires collectifs))
4 JUS pour avoir les bons conseils du joueur
5 LYD et chacun garde sa garde
6 (4.0)
7 LYD je ne sais pas si il donne des bons conseils JUS
8 JUS connaissant THO c'est pas (.) c'est un joueur THO donc
9 il veut pas gagner forcément
10 THO c'est ça exactement
11 JUS alors que SOF veut gagner par exemple
12 ((rires collectifs))
13 JUS petite analyse tu vois du comportement de joueur

Dans cet extrait, les rires signalent un cadrage ludique partagé, qui autorise cette mise en débat. La proposition d'« échanger de place » et l'évocation de « bons conseils » engagent une reconfiguration des positions et une catégorisation des compétences, prolongée par une typologie des joueurs (« jouer » vs « gagner »), co-ratifiée. Le jeu soutient alors une verbalisation réflexive des pratiques et favorise l'appropriation du langage pour analyser l'action.

S'amuser c'est aussi pouvoir inverser les rôles. On retrouve dans l'extrait 6 une session de Dooble en famille. L'extrait montre une négociation des normes du jeu où s'opposent équité et aide, sans qu'aucune position ne s'impose durablement. Léa, la plus jeune fille de la famille, vient en aide à son père, Noé, en le laissant gagner, alors qu'habituellement, ce sont plutôt les adultes qui aident les enfants et leur favorisent la réussite aux jeux.

Extrait 6 :

1 NOE tu sais i` faut- (.) t` es pas obligée d` me laisser gagner
2 LEA je sais
3 NOE tu préfères/
4 LEA oui
5 NOE d'accord c'est gentil
6 (0.7)
7 NOE mais c'est un jeu [quand même]
8 LEA [parce que tu] perds tout l` temps
9 NOE ((rires))

10 JEN [bah euh]
11 NOE [((rires))] ((rires)) [((rires))]
12 LEA [MAIS]



10 JEN [bah euh]
11 NOE [((rires))] ((rires)) [((rires))]
12 LEA [MAIS]

Noé réaffirme d'abord une règle d'égalité, tandis que la petite fille Léa introduit une logique relationnelle fondée sur l'ajustement aux difficultés perçues (« tu perds tout le temps »). Les rôles s'inversent et les rires contribuent à maintenir un cadre où des tensions peuvent être explorées.

Le jeu permet ainsi de travailler la gestion de l'erreur et de la difficulté : accepter de perdre, aider sans stigmatiser, ou refuser une aide protectrice. Il ouvre un espace où les individus peuvent élaborer des positions face à la réussite et à l'échec, souvent sensibles. Le jeu soutient en ce sens une reconfiguration du rapport à la performance, en favorisant des formes d'ajustement mutuel et de reconnaissance, essentielles pour construire une sécurité d'apprentissage durable.

2.3 — S'organiser

Enfin, dans nos corpus, s'organiser apparaît comme une composante essentielle de l'activité de jeu. Il ne s'agit pas seulement de suivre des règles, mais de distribuer les rôles, gérer les tours, coordonner les actions et ajuster les contributions de chacun. Cette organisation se construit localement, à travers les échanges, et constitue un espace privilégié pour développer des capacités de coordination, de négociation, de participation collective tout en gérant parfois des moments d'éducation.

C'est le cas dans l'extrait 7 suivant où les parents régulent un instant émotionnel fort chez Jeny qui pleure après une fin de session.

Extrait 7 :

```
1  AMA  jeny c'est quand même
2      [un peu pénible (.) de finir à chaque fois en en pleurant]
3  NOE  [tiens (.) tiens (.) tiens tiens tiens ]
4      (0.3)
5  JEN  <((en pleurant)) mais oui mais >
6      [<((en pleurant)) elle m'énervé> (inaud.) ]&
7  AMA  [oui bah elle t'énervé c'est pas une raison pour pleurer]
8  LEA  [mais attends il faut la (inaud.) ]
9  JEN  &[<((en pleurant)) (inaud.)>]&
10 LEA  [la chaise ]
11 JEN  &<((en pleurant)) (inaud.) prendre toutes les cartes>
12 NOE  nan jeny moi j` suis pas
13      [tout à fait d'accord avec toi (.) elle joue ]
14 AMA  [jeny elle joue (.) t` as qu'à jouer aussi toi/]
15 JEN  [<((en pleurant)) mais elle m'arrache des mains>]
16 NOE  [nan (.) nan ] j` vais t`
17      montrer c` qui s` passe (.) vous avez toutes les deux (.) vous
18      avez toutes les deux la main d'ssus
19 LEA  mais no:n
20 NOE  et elle prend tout d` suite alors que toi tu attends
21      (0.8)
22 LEA  [no:n ]
23 NOE  [t` as qu'à la f-] t` y vas et tu prends et puis point hein:(.)
24      i` y a pas d` discussion
25 JEN  ((pleure))
26 AMA  [non (.) non (.) par contre c'est pas possible de jouer avec
27      quelqu'un qui hurle ]
28 NOE  [par contre non alors non non non non non oh la la]
29      (0.3)
30 AMA  donc est-ce que tu veux jouer avec nous/
31 JEN  <((en geignant)) mais oui:> <((en geignant)) oui::>
```

L'extrait montre une gestion collective d'un trouble interactionnel lié aux pleurs de Jeny. La mère formule un rappel normatif (« pas une raison pour pleurer »), tandis que le père propose une reconstruction de la scène de jeu (« je vais te montrer »), transformant le conflit en objet d'analyse. Cette explicitation rend visible les règles d'action, soutenant l'apprentissage procédural. En parallèle, la mère régule la participation : elle conditionne le maintien dans le jeu (« est-ce que tu veux jouer avec nous ») au respect d'un cadre interactionnel. Le jeu devient ainsi un lieu de socialisation aux normes collectives, articulant gestion des émotions, explicitation des pratiques et maintien du collectif.

Conclusion et discussion

Nos corpus et ces quelques analyses présentées ont montré que jouer à un jeu de société est une activité sociale qui est imbriquée dans d'autres activités sociales. Le jeu ne met pas en parenthèse la vie sociale du joueur, ni les éventuels positionnements ou catégorisations (e.g. Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal 2024). Cela entraîne plusieurs conséquences par rapport à l'apprentissage.

Premièrement, le jeu crée un espace particulier au sein d'un espace social et culturel : il est lié à d'autres activités sociales permettant d'acquérir des compétences sociales valables également en dehors du jeu, et il est un espace protégé qui permet d'expérimenter des choses (puisque cadrées comme « non sérieux »). Cela ouvre des perspectives vers un apprentissage situé et ludique qui lie des compétences acquises à des situations, activités et positionnements. Deuxièmement, le jeu nécessite des compétences langagières, pour le structurer, pouvoir progresser et s'organiser. Ainsi, chaque jeu permet de développer des compétences liées au langage et son utilisation dans une situation donnée. Il s'agit donc non seulement d'acquérir un lexique et des structures morphosyntaxiques, mais de savoir les employer de manière située. Le côté ludique et expérimentateur du jeu favorise l'expérimentation et la valorisation. Troisièmement, les compétences que nous avons détaillées montrent leur diversité et par la suite les possibilités qui s'ouvrent, notamment pour un public adulte et/ou vulnérable : jouer avec les catégorisations, apprendre ce que l'on fait (ou pas)

dans une société et surtout coupler l'apprentissage à une autre activité qui, elle, a la priorité. Cela crée une atmosphère et un cadre intéressant pour un apprentissage non-institutionnel.

Biblio

Audras, Isabelle ; Gobbé-Mévellec ; Venaille, Caroline (eds.), 2024. Des jeux pour collaborer et coopérer : avec ou sans outils numériques. *Les Langues modernes*, 3.

Baldauf-Quilliatre, Heike ; Colon de Carvajal, Isabel (eds.), 2024. Interagir en situation de jeu : catégorisation et positionnement, *Langage et Société*, 182.

Barbier, Jean Emmanuel, 2021. « Bon, qui connaît la règle ? » Aspects communautaire et situé de la transmission orale des règles de jeu chez les joueurs passionnés. *Sciences du jeu*, 14.

Boutet, Manuel, 2012. Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques. *Réseaux*, 3/173-174, 207-234.

Cheng, Ho Fai, 2023. Framing in Board Game Play Among Friends: The Linguistic and Multimodal Management of Rules, Intersubjectivity, and Knowledge, Doctoral dissertation, Georgetown University.

Daudé, Jérôme, 2026. Apprendre à travers le jeu ? Regards croisés sur les pratiques de jeu en formation dans les armées, la santé et la sécurité civile. Mémoire de Master, Université Sorbonne Paris Nord

Garfinkel, Harold, 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Hofstetter, Emily; Robles, Jessica, 2019. Manipulation in board game interactions: Being a sporting player. *Symbolic interaction*, 42(2), 301-320.

Hofstetter, Emily; Robles, Jessica, 2023. Metagaming and multiactivity: How board game players deal with progressivity. In Haddington, Pentti et al. (eds.), *Complexity of Interaction: Studies in Multimodal Conversation Analysis*, Palgrave Macmillian, 65-97.

Hymes, Dell, 1964. Introduction: toward ethnographies of communication 1. *American anthropologist*, 66(6_PART2), 1-34.

Sanchez, Eric, 2024. Jeu et apprentissage : Qu'apprend-on en jouant ?. ISTE Group.

Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (eds.), 2012. *The handbook of conversation analysis*. Malden, MA, John Wiley & Sons.

Sormani, Philippe, 2023. Interfacing AlphaGo: Embodied play, object agency, and algorithmic drama. *Social Studies of Science*, 53(5), 686-711.

Zinken, Jörg; Küttner, Uwe Alexander; Kornfeld, Laurenz; Mack, Christina; Rogowska, Jowita. 2026. Beyond Deontic Modality: Possibilities, Necessities, and Social Norms. *Contrastive Pragmatics*, 1, 1-33.

Conventions de transcription

[]	parole en chevauchement
/ \	intonation montante ou descendante
◦ ◦	voix murmurée, plus basse
BON	parole prononcée plus forte
:::	allongement du son ou de la syllabe
p`tit	élision
trouv-	troncation
xxx	syllabe incompréhensible
=	enchaînement immédiat
()	transcription incertaine
(())	commentaires
&	tour du même locuteur intercalé par un chevauchement
(.)	micro-pause
(0.6)	pause quantifiée





« Un
serious game
peut soutenir une
démarche pédagogique,
mais il peut aussi reproduire des
obstacles s'il est conçu sans les
apprenant·es ou sans attention
aux dimensions sociales de la
lecture et de l'écriture. »

Les *serious games* promettent de rendre les apprentissages plus engageants, interactifs et accessibles. Mais dans le champ de l’alphabétisation, leur intérêt ne peut être pensé sans interroger leurs conditions d’usage : conception avec les apprenant·es, vertu pédagogique, rapport à l’erreur et finalités émancipatrices de l’apprentissage.

Entre jeu et apprentissage : penser les serious games en alphabétisation

Lisa Ianni, Lire et Écrire Cf

Le jeu occupe une place particulière dans les pratiques d’éducation et d’alphabétisation. Il permet d’expérimenter, de tâtonner, de coopérer, de se tromper sans que l’erreur soit immédiatement vécue comme un échec. Dans des parcours souvent marqués par des expériences scolaires douloureuses, cette dimension n’est pas secondaire : elle peut contribuer à déplacer le rapport aux savoirs, à restaurer une forme de confiance et à ouvrir d’autres chemins vers l’apprentissage.

Le recours au jeu n’est d’ailleurs pas nouveau dans les pratiques d’alphabétisation. Jeux de cartes, mises en situation, jeux coopératifs ou autres supports ludiques sont déjà largement mobilisés pour aborder la lecture, l’écriture, l’expression orale ou le travail collectif. En revanche, leurs déclinaisons numériques restent encore relativement peu présentes dans les pratiques, malgré une place croissante du numérique dans le quotidien des apprenant·es.

Cette évolution interroge d'autant plus les pratiques d'alphabétisation que les compétences numériques sont aujourd'hui devenues un enjeu central de participation sociale : accès à l'information, démarches administratives, communication ou recherche d'emploi mobilisent de plus en plus des outils numériques. En Belgique, les enquêtes sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication montrent d'ailleurs que les inégalités numériques restent fortement liées au niveau de diplôme et aux ressources disponibles¹.

Parallèlement, les pratiques vidéoludiques sont loin d'être marginales parmi les personnes les moins diplômées. Selon l'enquête TIC auprès des ménages, jouer ou télécharger des jeux vidéo constitue un usage fréquent dans cette population². Ces données invitent à dépasser une représentation du jeu vidéo comme pratique éloignée des publics de l'alphabétisation et ouvrent la possibilité de le considérer comme un support culturel déjà présent dans certains usages quotidiens.

Avec le développement du numérique, cette réflexion s'est prolongée à travers les serious games. Ces dispositifs, qui associent des mécanismes ludiques à des objectifs d'apprentissage, de formation, de sensibilisation ou d'évaluation, suscitent aujourd'hui un intérêt croissant dans de nombreux champs éducatifs. Ils promettent de rendre certains apprentissages plus interactifs, plus engageants et, dans certains cas, plus accessibles.

Mais cette promesse mérite d'être interrogée. Dans le champ de l'alphabétisation, l'introduction d'outils numériques ludiques ne peut être pensée indépendamment des publics concernés, de leurs expériences, de leurs rapports à l'écrit, au numérique et aux institutions éducatives. Un serious game peut soutenir une démarche pédagogique, mais il peut aussi reproduire des obstacles s'il est conçu sans les apprenant·es ou sans attention aux dimensions sociales de la lecture et de l'écriture.

¹ Statbel (2025). Utilisation des TIC auprès des ménages [<https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/utilisation-des-tic-aupres-des-menages#figures>]

² Ibid.

Cette analyse propose donc de clarifier ce que recouvre la notion de *serious game*, d'examiner les usages éducatifs qui lui sont associés, puis de questionner plus spécifiquement ce que ces outils peuvent apporter — ou non — aux pratiques d'alphabétisation.

Qu'est-ce qu'un *serious game* ?

Le terme *serious game* est aujourd'hui largement mobilisé dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la santé ou encore de la sensibilisation citoyenne. Pourtant, malgré sa diffusion croissante, sa définition reste moins évidente qu'il n'y paraît.

À première vue, l'expression semble paradoxale : comment un jeu, souvent associé au loisir ou au divertissement, pourrait-il être « sérieux » ? Cette opposition est toutefois réductrice. Les travaux fondateurs sur le sujet montrent que les *serious games* ne constituent pas une négation du jeu, mais une autre manière d'en mobiliser les mécanismes.

L'une des définitions les plus fréquemment citées est celle proposée par Michael Zyda, qui décrit le *serious game* comme une activité ludique réalisée au moyen d'un système informatique et mobilisant les ressorts du divertissement au service d'objectifs dépassant le simple plaisir de jouer : formation, éducation, communication, santé ou encore politiques publiques³.

Dans une perspective proche, Alvarez et Djaouti soulignent que ce qui caractérise le *serious game* n'est pas l'abandon de la dimension ludique mais l'ajout d'une ou plusieurs finalités dites « utilitaires » au dispositif vidéoludique⁴. Autrement dit, un *serious game* ne cesse pas d'être un jeu : il associe simplement le plaisir de jouer à une intention extérieure au divertissement.

Cette approche permet d'éviter un malentendu fréquent. Un *serious game* n'est pas nécessairement un jeu éducatif au sens scolaire du terme. Le champ recouvre des usages très variés : former des professionnel·les, entraîner à des gestes techniques,

³ Zyda, M. (2005). *From visual simulation to virtual reality to games*. IEEE Computer Society, vol. 38, n° 9, pp. 25-32.

⁴ Alvarez, J. & Djaouti, D. (2012). *Serious games: an introduction*, pp. 155-165.

diffuser une information, sensibiliser à une problématique sociale ou environnementale, accompagner un apprentissage ou encore favoriser certains changements de comportements⁵.

Alvarez et Djaouti insistent également sur le fait qu'il ne faut pas confondre *serious game* et détournement pédagogique d'un jeu existant. Certains dispositifs sont conçus dès le départ avec une intention éducative ou sociale ; d'autres relèvent plutôt de ce que les auteurs nomment le *serious gaming*, c'est-à-dire la réappropriation d'un jeu initialement pensé pour le divertissement afin lui attribuer un nouvel usage⁶. Par exemple, utiliser un jeu de type quiz, cartes ou jeu de société coopératif pour travailler la compréhension écrite, susciter des échanges ou soutenir une activité d'expression en groupe ne transforme pas automatiquement ce support en *serious game*.

Cette distinction est importante car elle rappelle qu'un *serious game* ne se définit pas uniquement par son support numérique ou par son apparence ludique. Son identité repose davantage sur l'articulation entre trois dimensions : une structure de jeu, une intention explicite et un contexte d'usage déterminé⁷.

Cette pluralité explique aussi la diversité des formes existantes aujourd'hui. Simulations professionnelles, jeux de sensibilisation, jeux d'apprentissage, jeux de santé ou dispositifs participatifs relèvent tous de cette famille sans pour autant poursuivre les mêmes objectifs ni mobiliser les mêmes mécaniques. Le *serious game* apparaît ainsi moins comme une catégorie homogène que comme un espace de rencontre entre culture du jeu, transmission des savoirs et action sociale.

Les serious games : un levier pour apprendre ?

L'intérêt porté aux *serious games* dans le champ éducatif s'est fortement développé au cours des dernières années. Leur diffusion s'inscrit dans un contexte plus large de diversification des pratiques

⁵ Alvarez, J. & Djaouti, D. (2012), op. cit.

⁶ Alvarez, J. & Djaouti, D. (2012), op. cit., pp.157-158

⁷ Alvarez, J. & Djaouti, D. (2012), op. cit., pp.159-165

pédagogiques et de recherche de modalités d'apprentissage susceptibles de favoriser l'engagement des apprenant-es. L'idée n'est plus seulement de transmettre des savoirs, mais aussi de proposer des situations permettant aux personnes d'expérimenter, d'agir et de construire des connaissances dans un cadre plus interactif⁸.

Les recherches récentes attribuent plusieurs bénéfices potentiels à l'usage des serious games dans les contextes éducatifs. Les effets les plus fréquemment rapportés concernent la motivation, le sentiment d'implication dans l'activité, l'attention soutenue ainsi qu'une meilleure participation des apprenant-es⁹. En mobilisant des mécanismes issus du jeu, ces dispositifs semblent pouvoir rendre certaines tâches perçues comme difficiles ou abstraites plus accessibles et plus engageantes.

Plusieurs travaux soulignent également leur capacité à soutenir certains apprentissages cognitifs. Les serious games peuvent favoriser la mémorisation, faciliter la compréhension de concepts complexes ou encourager la résolution de problèmes grâce à des situations contextualisées et expérimentales¹⁰. Cette dimension apparaît particulièrement pertinente lorsque les savoirs enseignés reposent sur des mécanismes difficiles à observer directement ou nécessitent une mise en pratique progressive. Par exemple, un jeu de simulation permettant de gérer un budget, de prendre des décisions dans une situation professionnelle fictive ou de résoudre des problèmes dans un environnement virtuel peut offrir aux apprenant-es la possibilité de tester différentes stratégies et d'en observer les effets sans les conséquences associées à une situation réelle.

Toutefois, la littérature récente invite à nuancer une vision parfois trop enthousiaste du phénomène. Les résultats observés restent variables selon les contextes, les publics, les modalités pédagogiques et les types de jeux mobilisés¹¹. Certains travaux

⁸ Zhonggen, Y. (2019). *A Meta-analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade*. International Journal of Computer Games Technology, pp. 1-2.

⁹ Karimov, A., Räisänen, M. & Kärkkäinen, T. (2024). *Serious games in science and mathematics education : a scoping umbrella review*. International Journal of Serious Games, vol. 11(4), pp. 3-5.

¹⁰ Zhonggen (2019), op. cit., pp. 2-6.

¹¹ Karimov, Räisänen & Kärkkäinen (2024), op. cit., pp. 12-14.

mettent en évidence l'absence d'effet significatif sur les résultats scolaires, tandis que d'autres rapportent des effets indésirables tels qu'une surcharge cognitive, une baisse d'attention, de la frustration ou encore de l'anxiété chez certain-es apprenant-es¹².

Ces constats conduisent à rappeler que les effets attribués aux serious games ne relèvent pas uniquement de l'outil lui-même. Leur efficacité dépend largement des conditions de mise en œuvre : objectifs pédagogiques explicites, accompagnement de l'activité, temps de débriefing, articulation avec d'autres modalités d'apprentissage et adéquation avec les besoins du public concerné¹³.

Le rôle de l'enseignant-e ou du formateur-ric-e apparaît ainsi central. Les recherches montrent que les usages les plus fructueux ne reposent pas sur une simple mise à disposition du jeu, mais sur une médiation pédagogique active : préparation de l'activité, accompagnement pendant la séance, mise en mots de l'expérience et réinvestissement des apprentissages. Sans ce travail d'encadrement, le risque existe que l'attention se déplace vers l'expérience ludique elle-même au détriment des objectifs éducatifs poursuivis.

Plus largement, plusieurs travaux invitent à considérer les serious games non comme une solution de remplacement aux pratiques pédagogiques existantes, mais comme un outil complémentaire au service d'intentions éducatives précises¹⁴. Leur intérêt résiderait moins dans leur caractère innovant que dans leur capacité potentielle à ouvrir d'autres manières d'entrer dans les savoirs, d'expérimenter des situations ou de soutenir certaines formes d'engagement dans les apprentissages. Mais ces constats prennent une dimension particulière lorsqu'ils sont transposés au champ de l'alphabétisation, où les enjeux d'accès au savoir, de rapport à l'écrit et de participation sociale occupent une place centrale.

¹² Karimov, Räisänen & Kärkkäinen (2024) & Zhonggen (2019)

¹³ Zhonggen (2019), op. cit., pp. 6-7.

¹⁴ Karimov, Räisänen & Kärkkäinen (2024) & Zhonggen (2019).

Serious games et alphabétisation : quelles promesses, quelles limites ?

L'usage des serious games dans le champ de l'alphabétisation soulève des questions particulières qui dépassent largement la seule question de l'innovation pédagogique. Dans ce contexte, le recours au numérique pose un défi supplémentaire : contrairement à d'autres situations d'apprentissage où les outils viennent compléter des compétences déjà acquises, les personnes sont parfois amenées à utiliser des compétences de lecture, d'écriture ou de navigation qu'elles sont précisément en train d'apprendre¹⁵.

Cette question apparaît dans plusieurs travaux consacrés à l'utilisation d'outils ludiques pour soutenir l'apprentissage de la lecture chez des adultes ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. Les auteur·rices rappellent que ces parcours sont souvent marqués par des expériences de stigmatisation, de honte ou de mise à distance des situations d'apprentissage.¹⁶ Dans ce contexte, le recours au jeu peut présenter un intérêt particulier : proposer un espace où l'erreur est davantage intégrée au processus d'apprentissage et où l'expérimentation devient moins exposante socialement.

Plusieurs travaux mettent ainsi en avant le potentiel des serious games pour créer des environnements d'apprentissage plus engageants et plus sécurisants. Le caractère volontaire de l'activité, la possibilité de progresser à son rythme, les retours immédiats et la fragmentation des tâches peuvent favoriser le maintien dans l'activité¹⁷. Certains dispositifs cherchent également à renforcer le sentiment d'autonomie en permettant aux apprenant·es d'explorer différents parcours ou de répéter certaines activités sans dépendre systématiquement d'une validation extérieure.

Ces réflexions ne sont d'ailleurs pas absentes du secteur de l'alphabétisation. À Lire et Écrire, plusieurs espaces de formation

¹⁵ Brown, K., Anand, C. & Gosse, E. (2014). Gamification and serious game approaches for adult literacy tablet software, *Entertainment Computing* 5, pp. 135-136.

¹⁶ Brown, Anand & Gosse (2014), op. cit.

¹⁷ Brown, Anand & Gosse (2014), op-cit, pp. 140-142

et d'échange ont déjà abordé les usages pédagogiques du jeu vidéo. Une intervention consacrée au jeu vidéo en alpha invitait notamment à considérer le jeu non seulement comme support pédagogique, mais aussi comme objet culturel et espace de coopération, de citoyenneté et de réflexion critique¹⁸. Plus largement, la question du lien entre jeu vidéo et apprentissages fait déjà l'objet de discussions dans le secteur, notamment à travers des ressources produites sur la plateforme Alpha Jeux ou d'autres espaces de mutualisation pédagogique¹⁹.

Certaines expérimentations cherchent également à développer des outils spécifiquement adaptés aux publics éloignés de l'écrit. C'est notamment le cas de l'application *J'apprends*, conçue pour soutenir l'apprentissage du français auprès de personnes analphabètes à travers des mécanismes inspirés du jeu vidéo²⁰. Sans nécessairement correspondre strictement aux définitions académiques du serious game présentées précédemment, ce type d'initiative montre que le jeu numérique n'est plus uniquement un objet théorique dans le champ de l'alphabétisation : il constitue déjà un terrain d'expérimentation et de réflexion pédagogique.

Pour autant, ces bénéfices potentiels ne doivent pas masquer plusieurs points de vigilance. Les recherches montrent que les outils numériques conçus pour des publics déjà familiers des codes scolaires ou numériques risquent de reproduire, voire d'accentuer, certaines formes d'exclusion²¹. Une interface complexe, un univers graphique trop chargé, des consignes implicites ou une dépendance forte à l'écrit peuvent rapidement devenir des obstacles supplémentaires plutôt que des soutiens à l'apprentissage.

Cette question conduit à défendre une approche fondée sur le « design inclusif ». Dans cette perspective, il ne s'agit pas uniquement d'adapter un jeu après coup mais de concevoir le

¹⁸ <https://lire-et-ecrire.be/Le-jeu-video-en-alpha>

¹⁹ <https://www.alphajeux.be/jeux-et-apprentissage/articles-sur-le-jeu/article/jeu-video-et-education>

²⁰ <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-218-L-alpha-a-l-ere-du-numerique>

²¹ Southey, E., Smith, S., Langridge, P. et al. (2018). *Inclusive design in a virtual world serious game to improve adult literacy : problems, possibilities and tensions*, Griffith University, pp. 253-254.

dispositif dès le départ avec les personnes concernées²². Les travaux présentés montrent notamment l'intérêt d'impliquer les futures utilisateur·rices dans les choix de narration, de difficulté, d'esthétique, de rythme ou encore dans les modalités de feedback. Cette démarche vise moins à produire un outil « pour » des publics qu'à construire un outil « avec » eux.

Une autre limite importante concerne le risque de réduire l'alphabétisation à un ensemble de compétences techniques isolées. Les serious games se prêtent relativement bien au travail de certaines dimensions de la lecture ou de l'écriture : reconnaissance de formes linguistiques, entraînement répétitif, automatisation ou compréhension locale. En revanche, ils rencontrent davantage de difficultés lorsqu'il s'agit de travailler des dimensions plus larges de l'alphabétisation : compréhension située, usages sociaux de l'écrit, prise de pouvoir sur son environnement ou lecture critique du monde²³.

Ces constats rejoignent des débats plus anciens dans le champ de l'alphabétisation populaire : apprendre à lire ne consiste pas uniquement à acquérir des compétences fonctionnelles, mais aussi à développer des capacités d'interprétation, d'expression et de participation sociale. Dans cette perspective, le serious game peut constituer un support parmi d'autres, mais il ne remplace ni la relation pédagogique, ni les espaces collectifs d'échange, ni l'ancrage dans les expériences vécues des apprenantes.

L'enjeu semble alors moins être de savoir si les serious games doivent entrer dans les pratiques d'alphabétisation que de déterminer dans quelles conditions ils peuvent contribuer à des démarches déjà porteuses de sens. Utilisés comme outil complémentaire, pensés avec les publics et articulés à une médiation pédagogique forte, ils peuvent ouvrir certaines possibilités. Présentés comme solution autonome ou réponse technique à des difficultés sociales complexes, ils risquent au contraire de reproduire les limites qu'ils prétendent dépasser.

²² Southey, E., Smith, S., Langridge, P. et al. (2018), op. cit., p.254 & pp. 257-259

²³ Southey, E., Smith, S., Langridge, P. et al. (2018), op. cit.

Conclusion

Les serious games ne constituent ni une solution miracle, ni une menace en soi pour les pratiques d'alphabétisation. Comme tout outil pédagogique, leur intérêt dépend de la manière dont ils sont conçus, introduits et accompagnés. Leur potentiel réside moins dans leur dimension technologique que dans leur capacité à créer des situations d'apprentissage où l'on peut essayer, recommencer, recevoir un retour, progresser à son rythme et entrer autrement dans l'écrit.

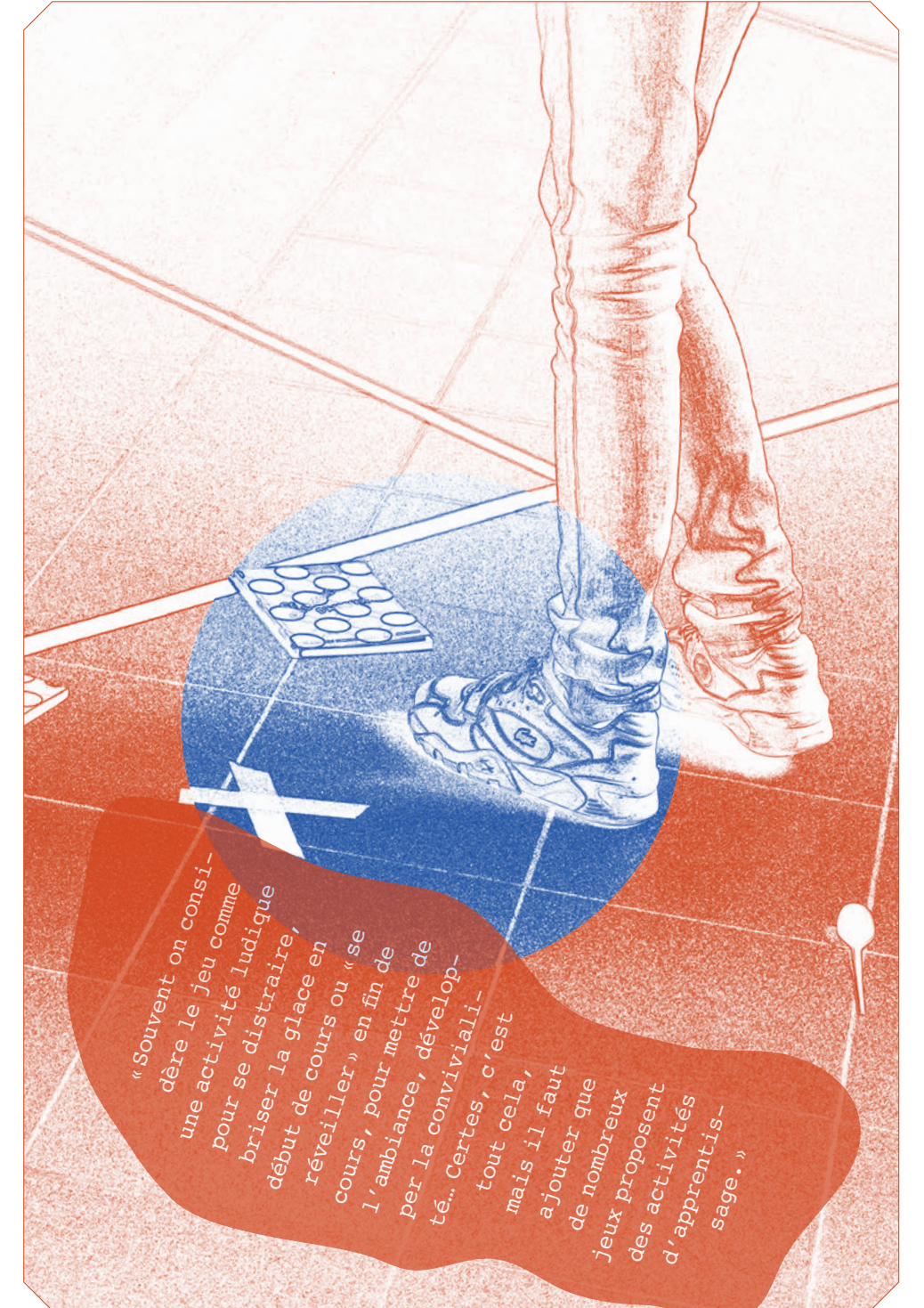
Dans le champ de l'alpha, cette dimension est essentielle. Le jeu peut permettre de desserrer la pression liée à l'erreur, de réintroduire du plaisir dans l'apprentissage et de soutenir la participation de personnes qui ont parfois été durablement mises en difficulté par l'école, les institutions ou les usages sociaux de l'écrit. Il peut aussi favoriser la coopération, la discussion et la mise en confiance, à condition de rester inscrit dans une démarche collective et accompagnée.

L'enjeu n'est donc pas de remplacer les pratiques existantes par des dispositifs numériques, mais de penser le jeu comme un levier parmi d'autres. Un levier utile lorsqu'il respecte les rythmes, les besoins et les expériences des apprenant·es ; problématique lorsqu'il réduit l'alphabétisation à une série de compétences techniques à automatiser.

Dans ce contexte, réfléchir aux serious games revient aussi à reconnaître que les compétences numériques et les pratiques vidéoludiques font déjà partie de l'environnement quotidien d'une partie des apprenant·es. L'enjeu n'est alors peut-être pas tant d'introduire le jeu dans l'alphabétisation que de réfléchir à la manière dont ses formes numériques peuvent devenir des supports accessibles, critiques et porteurs de sens.

En alphabétisation populaire, apprendre à lire et à écrire ne se limite pas à décoder des mots ou à réussir des exercices. C'est aussi pouvoir comprendre son environnement, prendre part à la vie sociale, formuler sa pensée et agir sur le monde. C'est à cette condition que le jeu — numérique ou non — peut trouver toute sa place : non comme simple outil de motivation, mais comme support d'émancipation, d'expérimentation et de pouvoir d'agir.





« Souvent on considère le jeu comme une activité ludique pour se distraire, briser la glace en début de cours ou « se réveiller » en fin de cours, pour mettre de l'ambiance, développer la convivialité... Certes, c'est tout cela, mais il faut ajouter que de nombreux jeux proposent des activités d'apprentissage. »

En alphabétisation, le jeu ne se limite pas à créer de la convivialité : il devient un outil de formation à part entière. À travers plusieurs années d'animation d'ateliers Jeux, cet article propose des repères concrets pour penser le jeu comme espace d'apprentissage, de coopération et de prise de conscience des savoirs mobilisés.

Fiche pédagogique : Jouer en apprenant, apprendre en jouant

Bénédicte Verschaeren,

Collectif Alpha de Molenbeek (à la retraite),

Lire et Écrire Bruxelles

Introduction

Pendant plus d'une dizaine d'années dans le cadre de cours d'alpha, j'ai animé un atelier Jeux une fois par semaine au Collectif Alpha à Molenbeek.

Tout a démarré avec le projet Alpha Jeux de Lire et Écrire Bruxelles¹, coordonné par Hélène Renglet que j'ai rejointe en 2012. Nous avons souvent travaillé ensemble, c'est pourquoi l'utilisation du nous est fréquente dans ce texte. En fin de texte, vous trouverez divers articles que nous avons écrits. Ce texte-ci en constitue une synthèse, c'est-à-dire quelques propositions suite à nos animations Jeux.

¹ <https://lire-et-ecrire.be/Alpha-Jeux-13977>

Dès le début du projet de Lire et Ecrire Molenbeek en 2011, la ludothèque communale de Molenbeek « Spéculoos » étant partie prenante, notre atelier se situait dans ses locaux. C'est un avantage d'être hors du centre de formation pour le vivre. Un grand choix de jeux était mis à notre disposition. Une douzaine de personnes, hommes et femmes y participaient.

La demande du public en alpha est d'apprendre à bien parler le français, à mieux le parler, à mieux le comprendre ; d'apprendre à écrire, à lire, à comprendre la Belgique et le monde au quotidien, sont tout aussi formulés comme demandes, ces aspects viendront compléter les objectifs des jeux proposés. L'atelier Jeux répond certainement aux souhaits des apprenants d'améliorer leur français.

Je vous propose ici 5 aspects de l'Atelier Jeux qui pour moi sont les 5 axes les plus importants de ces activités.

1 — Le jeu : un outil de formation

Le jeu m'apparaît comme étant un outil de formation (parmi d'autres bien entendu), contribuant à renforcer l'apprentissage. Il favorise une approche globale de la langue en situation. « Il permet non seulement de renforcer ses compétences linguistiques mais également d'acquérir des prérequis à l'apprentissage de la lecture-écriture. Le jeu permet aussi de développer une réflexion « méta » sur leurs apprentissages et de faire le lien avec des apprentissages similaires réalisés à d'autres moments de leur formation. La notion de plaisir liée au jeu vient renforcer ces apprentissages. »²

Ces activités demandent concentration, énergie mentale et font dès lors appel à des moments « construits » avec une méthodologie propre. Et tout comme dans un cours d'alpha, l'activité jeu proposée nécessite en fonction des objectifs visés d'être construite avec une méthodologie. Objectifs et méthodologie ne sont pas sensiblement différents de ceux visés dans un cours de français.

² *Journal de l'Alpha*, n°219 « la grammaire, c'est aussi jouer à l'inspecteur ... ou allier apprentissage et plaisir », p.73-84

2 — Convivialité et cohésion du groupe

« Souvent on considère le jeu comme une activité ludique pour se distraire, briser la glace en début de cours ou « se réveiller » en fin de cours, pour mettre de l'ambiance, développer la convivialité... Certes, c'est tout cela, mais il faut ajouter que de nombreux jeux proposent des activités d'apprentissage. »³

Quel que soit le jeu, chaque membre du groupe détient la parole, doit prendre la parole à son tour, et participe. Oser dire JE, s'affirmer dans le groupe me semble essentiel. Personne ne peut rester sur le carreau, c'est tous ensemble que l'on avance. Chacun joue, gagne et/ou perd. Les plus bavards doivent parler moins, les plus taiseux ont leur temps de parole au même titre que les autres. Le jeu renforce aussi la cohésion du groupe, suscite la solidarité et la coopération et la (re)prise de confiance en soi.

Un moment pour rire et penser à autre chose que le quotidien est souvent mis en avant par les apprenants ainsi que le plaisir de réaliser tous ensemble quelque chose - même si au départ quelques-uns étaient peu preneurs. Ils disent aussi : « ça ouvre la tête ! ».

3 — Solidarité

Si la **solidarité** est importante, donner des indices à ceux qui se sentent en difficulté, pourquoi pas, mais il faut néanmoins être vigilant à ne pas voler la participation ou la réussite aux personnes qui ont besoin de plus de temps pour comprendre les arcanes du jeu. Le formateur devra choisir les jeux en ayant toujours en tête la réussite de tous.

Le jeu : un atout pour mieux parler le français ou comment développer la maîtrise du français parlé. Bien souvent dans les groupes dits « avancés », les apprenants sont en demande de mieux maîtriser l'oral. Bien souvent les formateurs ne sachant pas trop quoi faire leur disent qu'ils parlent bien puisqu'ils les comprennent. À mon sens cela ne suffit pas. Je pense que l'approche du jeu permet à chaque membre du groupe de progresser. Le jeu « Tout en nuances » s'articule autour des pronoms ; le matériel est très visuel, dès lors les apprenants comprennent bien ce dont il s'agit. « Il la

³ Article *Journal de l'Alpha* n° 219

porte » ; « l'homme porte une valise » ; « il les porte » ; « il les lui porte » ; « ils les leur portent » ; ... : ces différentes phrases sont déclinées au singulier et au pluriel et permettent aux apprenants de mieux percevoir les finesses de la langue. Les apprenants de ce groupe dit « fort » m'ont demandé d'organiser l'année suivante des cours de ce type en précisant à nouveau qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français parlé et que grâce à des activités de ce type ils sentent qu'ils avancent. Le jeu, même utilisé partiellement, est un atout et un facteur de progrès.

Ce type de jeu avec le matériel pédagogique⁴ est diffusé surtout auprès des logopèdes. Aux formateurs de développer un jeu de ce type avec des caractéristiques semblables ou... l'emprunter.

Identifier collectivement les objectifs du jeu : le jeu « Tout en nuances » a permis que chaque apprenant exprime ce qu'il a appris. Quant à moi, je peaufinais en utilisant le vocabulaire grammatical précis, par exemple le mot « pronom », mot que certains du groupe connaissaient.

J'aurais pu choisir d'autres jeux qui sont au top 5 des apprenants, je vous invite à consulter le site www.alpha-jeux et à choisir un ou des jeux aux objectifs qui correspondent à vos groupes. Vous y trouverez de nombreux jeux, et pas seulement des jeux de type didactique !

4 — Différents moments qui contribuent au succès de l'activité

Il est tout d'abord important que chaque membre du groupe comprenne pourquoi nous leur proposons tel ou tel jeu, et comprenne aussi ce qu'il est en train de faire et pourquoi.

Dès lors, une activité en amont sur le thème « apprendre en jouant : pour ou contre » est appropriée. Chaque personne du groupe s'exprime sur ses représentations du jeu : ce qui est bien, ce qui ne va pas. Mais elle évoque aussi ses souvenirs d'enfant, et comment leurs propres enfants appréhendent le jeu.

⁴ 'Tout en Nuances' jeu édité par L'atelier de l'Oiseau magique. Vous trouverez sur le site Alpha-Jeux les règles du jeu, ainsi que les objectifs (compréhension de phrases orales et écrites, compréhension de textes, discrimination auditive, discrimination visuelle, observer, nommer, verbaliser). Les éditions du Grand Cerf propose également du matériel d'apprentissage ludique et pédagogique.

Ensuite l'activité se poursuit selon différentes étapes qui nous semblent pertinentes pour travailler les jeux⁵ avec un groupe en formation Alpha. Je vous renvoie à la page « Méthodologie » du site [www.alphajeux](http://www.alphajeux.fr)⁶. Nous, Hélène et moi, avons identifié différents moments, ceux-ci contribuent à la réussite de l'activité ainsi qu'à notre posture de formatrices.

- Introduction au jeu (mise en contexte)
- Observation du matériel
- Présentation des consignes
- Partie(s) de jeu
- Verbalisation de sa stratégie. Comment ai-je procédé ?
- Identification des objectifs poursuivis de manière collective

Je ne m'étendrai pas sur ces étapes, mais je vous propose un temps d'arrêt sur les deux derniers items.

5 — Réflexion « méta »

Verbaliser la stratégie adoptée est important pour progresser. Se questionner sur sa façon de jouer, expliquer pourquoi on a procédé ainsi, c'est être obligé de mettre en mots ce qui est entendu de tous. Cela donne la possibilité d'opter pour une autre stratégie, de s'améliorer dans le jeu, de peaufiner sa façon de jouer après avoir entendu celles des autres. Tout bénéficie à cette mise en commun pour également prendre conscience ou mieux comprendre ce qu'on a fait. Cela permet de le retenir, de fixer et de transférer ces acquis. Tout formateur sait que sans prise de conscience de ce que nous avons appris, il n'y a pas de réel apprentissage.

L'atelier Jeux, donc, permet de réfléchir à ce qui se passe en groupe ou pour soi, de mesurer ses compétences à travers un moment convivial. Mais pas seulement, un travail méta doit aussi être mis en place pour dépasser le « j'aime / je n'aime pas » qui investit uniquement l'ordre affectif d'une partie de jeu.

⁵ A chaque jeu son objectif spécifique vous les trouverez détaillés sur le site [Méthodologie](http://www.alphajeux.fr) du site [www.alphajeux](http://www.alphajeux.fr)

⁶ Sur le site de www.Alpha-jeux.de Lire-et-Ecrire, vous trouverez de nombreux jeux présentés qui ont tous été expérimentés dans différents groupes.

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

C'est énoncer des **objectifs** en quelque sorte, une compétence utile qui entraînera sans doute l'identification des objectifs poursuivis dans les cours de français. Le lien s'impose car les activités de jeu ne constituent pas une bulle à part.

Les objectifs pointés ci-dessus sont également développés dans les activités de français.

En voici quelques-uns : observation, discrimination visuelle, mémorisation visuelle, logique, compréhension de consigne, classement, association, juxtaposition, nommer, déduction, discrimination auditive, émissions d'hypothèses, notions spatiales, imagination...

Permettre aux apprenants de verbaliser les objectifs dans une animation jeu entraînera sans doute une compétence à identifier les objectifs dans les cours de français. Dès lors faire des liens entre les apprentissages similaires à d'autres moments de la formation nous semble important.

Réfléchir aux objectifs, les identifier, tirer le sens du travail nous semble essentiel. Ces objectifs permettent d'aller plus loin dans notre travail de formateurs, c'est donner des outils aux apprenants. Lors d'un travail de synthèse, nous avons fait correspondre objectifs et jeux. Sur différentes bandelettes étaient écrits les objectifs que les apprenants avaient tenus lors d'une séance précédente. Collectivement ils devaient les placer sur le jeu correspondant. Ils se sont concentrés, se souvenaient des jeux et de leurs paroles.

Conclusion

Il ne me reste qu'à vous souhaiter de bonnes parties avec vos groupes, et non « que le meilleur gagne » mais que tous participent et que le groupe en redemande !

Nous, c'est-à-dire Hélène Renglet et Bénédicte Verschaeren

Biblio

Quatre articles où nous partageons notre expérience et nos réflexions :

Journal de l'Alpha, n° 206 « Alpha-Jeux, un partenariat à la demande d'opérateurs de terrain », pp.70-80

Journal de l'Alpha, n° 219 « La grammaire, c'est aussi jouer à

l'inspecteur ... ou allier apprentissage et plaisir », pp.73-84

Articles en lien avec notre participation au colloque. Actes du colloque « Langue et culture : place au(x) jeu(x) ! » organisé par Initiales en Région Grand Est, juin 2022





«Le jeu est
présent, même si on
ne le nomme pas
toujours comme ça.
pour moi, il permet
surtout de lâcher la
peur. Il crée un cadre
plus léger, plus
sécurisant.»

Créé collectivement avec des apprenant·es de Lire et Écrire Luxembourg, *Voyage au Paradis ?* est bien plus qu'un simple jeu de société. Inspiré de récits migratoires réels, il devient un support pour apprendre, échanger, raconter et questionner les représentations autour de l'exil, de l'accueil et du vivre-ensemble. À travers ce projet reconnu en éducation permanente, Maryse Pochet, formatrice chez Lire et Écrire Luxembourg, revient sur la démarche profondément participative qu'elle a menée avec sa collègue formatrice, démarche où le jeu permet autant de travailler la langue que de reprendre confiance en sa propre parole.

« Voyage au Paradis ? » : Quand le jeu devient un espace de parole, de création et d'émancipation

Entretien avec **Maryse Pochet** de Lire et Écrire Luxembourg.
Interview par **Lisa Ianni**, Lire et Écrire Cf

À première vue, *Voyage au Paradis ?* ressemble à un jeu de parcours : des cartes, un plateau, des étapes à franchir. Mais très vite, le jeu dépasse sa mécanique. Inspiré de trajectoires migratoires et construit à partir de témoignages d'apprenant·es de Lire et Écrire Luxembourg, il ouvre un espace de discussion, de réflexion et de partage autour des réalités de l'exil, des espoirs du départ et des difficultés de l'arrivée.

Né à Bastogne à la suite d'un travail autour de l'immigration et d'une collaboration avec la ludothèque locale, le projet s'est développé progressivement avec les apprenant·es, impliqué·es dans toutes les étapes de sa création : récits, illustrations, tests, conception du plateau ou encore fabrication des cartes. Pensé au départ comme un projet local et artisanal, *Voyage au Paradis* ? a finalement été produit à plus de 500 exemplaires et continue aujourd'hui à circuler dans des formations, animations et projets d'éducation permanente.

Dans cet entretien, Maryse Pochet partage avec nous son parcours, sa manière de travailler et sur ce que le jeu permet de faire émerger : une parole, une confiance, mais aussi une reconnaissance des savoirs et des expériences des apprenant·es.

Maryse, comment es-tu devenue formatrice ? Quelle place ce métier occupe-t-il aujourd'hui dans ta vie ?

Maryse Pochet : À la base, j'ai fait des études de marketing, mais je n'ai jamais exercé. J'étais mère au foyer, j'ai élevé mes enfants. Et puis, à 48 ans, mon mari est parti. Je me suis retrouvée seule, sans expérience professionnelle, complètement démunie. À ce moment-là, je me suis dit qu'il fallait que je fasse quelque chose, mais je ne me sentais pas capable de me lancer directement dans un emploi. Le bénévolat m'a semblé plus accessible.

J'avais déjà entendu parler de Lire et Écrire, alors j'ai pris contact. On m'a expliqué qu'il fallait suivre une formation. Je l'ai faite, puis j'ai réalisé un stage. J'ai continué comme bénévole pendant deux ans avant d'être engagée lorsqu'un poste s'est libéré. Aujourd'hui, cela fait douze ans que j'exerce ce métier, dont neuf comme salariée, et j'adore toujours mon travail. Pour moi, ce n'est pas seulement transmettre. C'est surtout partager. On donne beaucoup, bien sûr, mais on reçoit énormément aussi.

C'est un métier très prenant. Je suis quelqu'un de très investie : je pense constamment à mes formations, même en dehors du travail. Et puis il y a toute la charge émotionnelle. On est confronté à des parcours de vie parfois très lourds. Quand on est quelqu'un d'empathique, ça touche forcément.

Comment décrirais-tu ta manière de travailler avec les apprenant·es ?

M.P : Je dirais que ce n'est pas vraiment de l'enseignement au sens classique. Le mot ne me correspond pas totalement. Je parlerais plutôt de partage. On n'est pas dans une posture de "celui-celle qui sait" face à "ceux-celles qui apprennent". On est dans une relation d'échange. Les apprenant·es sont adultes et surtout, ils-elles sont là parce qu'ils-elles le veulent. Cette différence change énormément de choses. On sent une vraie envie d'apprendre.

Et puis, dans les ateliers, il y a quelque chose de très humain qui se joue. Les personnes déposent parfois des choses personnelles, parfois très fortes. L'écriture permet cela : il est souvent plus facile de passer par l'écrit que de dire les choses directement à l'oral. Par exemple, avec la démarche ÉCLER (Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir), les apprenant·es écrivent à partir d'un souvenir, d'un sentiment ou d'un message à transmettre, sans se soucier de la forme dans un premier temps. L'enjeu est de leur permettre de s'exprimer avec leurs propres mots, sans que la peur de l'erreur ne bloque l'écriture.

Ce n'est qu'ensuite que le travail sur la langue intervient, après le partage et surtout l'écoute. Le texte est alors retravaillé à l'aide d'outils comme l'Eurêka, un dictionnaire phonétique qui permet de partir des sons pour retrouver les mots de manière autonome, avant de corriger, réécrire et éventuellement numériser le texte. Tout cela vise avant tout à redonner confiance.

Comment organises-tu tes formations dans des groupes aussi hétérogènes ?

M.P : Je travaille avec plusieurs groupes, notamment à Arlon et à Bastogne. Ce qui les caractérise vraiment, c'est leur diversité. Dans un même groupe, il peut y avoir des personnes qui lisent déjà relativement bien et d'autres qui ne reconnaissent pas encore leur prénom. À cela s'ajoutent des présences très variables et des entrées régulières en cours d'année. En réalité, on n'a jamais deux fois le même groupe. Donc il faut s'adapter en permanence.

Je prépare mes séances, bien sûr. J'en ai besoin, ça me rassure. Mais dans les faits, je fais rarement exactement ce que j'avais prévu.

Je me laisse beaucoup porter par ce qui émerge du groupe et par les situations du quotidien. Une fois, par exemple, une apprenante est arrivée avec une facture d'électricité qu'elle ne comprenait pas. On l'a lue ensemble, ligne par ligne. Puis, à partir de ça, tout un travail s'est ouvert : comparer des offres, comprendre certains termes, analyser des montants, poser des questions. On était directement dans quelque chose d'utile et de concret. Et puis, après les congés, le groupe a changé. Plusieurs personnes sont parties, d'autres sont arrivées. Ce travail n'avait plus forcément de sens pour le nouveau groupe, donc je suis passée à autre chose.

C'est parfois frustrant, parce qu'on prépare avec beaucoup d'investissement. Mais l'objectif n'est pas de suivre un programme à tout prix. L'objectif, c'est de répondre aux besoins des personnes présentes, ici et maintenant.

Est-ce qu'on pourrait dire qu'on sort de l'apprentissage de la langue au sens strict ?

M.P : Oui, clairement. Derrière la lecture et l'écriture, il y a toujours une question d'autonomie et de pouvoir d'agir. Par exemple, je leur dis souvent qu'il ne faut jamais signer un document sans le comprendre. Même si on fait confiance à la personne en face, il faut lire, poser des questions, prendre le temps. Je travaille aussi beaucoup à partir de documents du quotidien. Une fois, une apprenante avait reçu une publicité personnalisée et pensait vraiment avoir été "choisie". On a pris le document ensemble, on l'a analysé, on a regardé les petites lignes, les conditions, les astérisques. Petit à petit, elle a compris que c'était du marketing et que cela visait surtout à la pousser à consommer. Ce type de travail permet évidemment d'apprendre à lire, mais aussi à comprendre le monde qui nous entoure. Pouvoir comprendre, choisir, refuser, se positionner.

La thématique de ce numéro du Journal de l'Alpha est le jeu. Quelle place occupe-t-il dans ta pratique ?

M.P : Le jeu est présent, même si on ne le nomme pas toujours comme ça. Pour moi, il permet surtout de lâcher la peur. Il crée un cadre plus léger, plus sécurisant. Les apprenant·es osent davantage. Certain·es, qui sont parfois en difficulté dans des exercices plus

classiques, vont être beaucoup plus à l'aise dans des activités ludiques. Ils-elles participent davantage, prennent des initiatives, trouvent d'autres manières d'entrer dans l'apprentissage.

Et puis il y a toute la dimension collective. Le jeu crée du lien. On n'est plus seul face à une feuille : on est ensemble, dans une dynamique de groupe.

Comment est né le jeu Voyage au Paradis ?

M.P : Le projet est né assez naturellement, à partir d'un travail autour de l'immigration. À l'époque, il y avait à Bastogne une exposition intitulée *Eldorado, sur les chemins de l'exil*, qui a vraiment servi de point de départ. Après cette visite avec un groupe d'apprenant·es, l'idée de créer un jeu s'est progressivement imposée à ma collègue et à moi.

À Bastogne, nous travaillions déjà avec la ludothèque : nous allions régulièrement découvrir des jeux, jouer ensemble, réfléchir à ce que le jeu pouvait apporter dans les formations. Il y avait donc déjà une vraie sensibilité à cet outil. Mais créer un jeu, c'était autre chose. Nous n'avions pas les compétences techniques nécessaires. Heureusement, le personnel de la ludothèque pouvait nous accompagner sur cet aspect. De notre côté, nous avions la matière : les récits, les échanges, les expériences des apprenant·es. Le projet s'est donc construit dans un véritable partenariat, fondé sur la complémentarité entre savoir-faire technique et vécu des participant·es.

Et surtout, rien n'a été imposé. Nous avons pris le temps d'en discuter avec les apprenant·es, de réfléchir ensemble à ce que le jeu pouvait raconter et à ce qu'il pouvait apporter. Ils-elles ont adhéré au projet dès le départ.

En quoi peut-on dire que c'est un projet réellement participatif ?

M.P : Parce que tout part des apprenant·es, et que leur implication traverse l'ensemble du projet.

À l'origine, ce sont leurs récits qui constituent la matière première du jeu. Les témoignages sur lesquels s'appuient les personnages et les situations sont des histoires réellement vécues.

Mais les apprenant·es ont aussi participé très concrètement à la fabrication. Certain·es ont dessiné, d'autres ont peint, colorié les

cartes ou travaillé sur des éléments du plateau. La mer, par exemple, a été dessinée par des apprenant-es, les pas par une apprenante, et certains visages ont été peints à la main.

Le projet s'est également construit sur plusieurs années, avec des groupes très mouvants. Ce ne sont donc pas les mêmes personnes qui ont participé du début à la fin. Certain-es ont contribué aux témoignages, d'autres à la conception, d'autres encore aux tests et aux ajustements. Le jeu s'est construit progressivement, par étapes et par apports successifs. On n'est donc pas dans une participation symbolique : les apprenant-es prennent réellement part à la création du contenu comme de l'objet lui-même.

Au départ, l'idée était pourtant très modeste. Nous pensions produire un ou deux exemplaires : un pour la ludothèque et un pour Lire et Écrire. Nous possédons d'ailleurs encore aujourd'hui la maquette de base réalisée par les apprenant-es, qui devait constituer l'unique version du jeu.

Puis le projet a pris de l'ampleur, jusqu'à aboutir à la fabrication de 500 exemplaires.

Que raconte le jeu, et pourquoi ce titre *Voyage au Paradis* ?

M.P : Le jeu raconte un parcours inspiré de trajectoires migratoires. Il s'appuie sur des récits vécus, issus directement des apprenant-es, ce qui lui donne une dimension très concrète et profondément ancrée dans le réel. L'idée du voyage est centrale, avec tout ce que cela implique : les étapes, les obstacles, les attentes, mais aussi les espoirs qui accompagnent le départ.

Le titre lui-même vient des apprenantes. Pour eux-elles, l'arrivée ici est associée à une forme de "paradis", en comparaison avec leur situation de départ. Ce mot traduit un imaginaire, une attente, parfois une nécessité de croire en quelque chose de meilleur.

Au départ, le jeu s'appelait simplement *Voyage au Paradis*. Nous avons ensuite proposé d'y ajouter un point d'interrogation afin d'introduire une dimension plus critique.

Parce que, dans la réalité, l'arrivée n'est pas forcément simple. Elle peut être marquée par des difficultés administratives, sociales, économiques, mais aussi par des expériences de discrimination. Ce point d'interrogation ne vient pas contredire le regard des

apprenant·es, mais le compléter. Il ouvre un espace de réflexion entre ce que l'on espère, ce que l'on imagine et ce que l'on vit réellement.

Concrètement, quand on joue à Voyage au Paradis?, qu'est-ce qui se passe autour de la table ?

M.P : On est dans un jeu de parcours inspiré d'un voyage. Les joueur·euses avancent étape par étape et rencontrent différentes situations à travers des cartes ou des événements qui font directement écho à des réalités vécues. Mais très vite, le jeu dépasse la simple mécanique. Chaque situation devient un point de départ pour lire, comprendre, expliquer aux autres, réagir. Les apprenant·es mobilisent plusieurs compétences en même temps : la lecture, la compréhension, la prise de parole, mais aussi l'écoute et l'interaction.

Le jeu propose aussi deux modes. Un mode "chacun·e pour soi", où le but est d'arriver le·a premier·ère à la fin du parcours, et un mode coopératif, dans lequel le jeu ne se termine que lorsque tout le monde a franchi la ligne d'arrivée. Dans cette version, l'entraide transforme complètement la dynamique autour de la table.

Et surtout, ce qui compte réellement, c'est ce qui se passe entre les joueur·euses. Les situations proposées suscitent des réactions, amènent à discuter, comparer, raconter. Les apprenant·es font des liens avec leur propre parcours et partagent parfois des éléments très personnels.

Le jeu devient alors un espace d'échange autant qu'un espace d'apprentissage.

Qu'est ce que le jeu a permis de faire émerger chez les apprenant·es ?

M.P : Le jeu a créé un espace différent, autant pendant les parties que dans tout le processus de création. Très vite, les apprenant·es osent davantage. Ils·Elles prennent plus facilement la parole, craignent moins de se tromper et trouvent d'autres manières de participer.

Les situations proposées amènent aussi à faire émerger des choses qui ne viendraient pas forcément autrement : des souvenirs, des réactions, des prises de position, parfois même des récits très personnels.

Mais le projet a aussi eu un impact bien au-delà du jeu lui-même. Participer à sa création a permis une véritable valorisation des apprenant-es. Ils-Elles ont pu voir qu'ils-elles étaient capables de produire quelque chose de concret, qui allait être utilisé, diffusé, partagé.

Ils-Elles ne sont plus uniquement dans une position d'apprenant-es : ils-elles deviennent aussi créateur-trices.

Et cela change profondément le regard qu'ils-elles portent sur eux-mêmes.

Au départ, vous imaginiez un projet de cette ampleur ? Le jeu continue à vivre aujourd'hui ?

M.P : Pas du tout. Au départ, l'idée était vraiment très simple, presque artisanale. Le projet était pensé à une échelle très locale, sans réelle ambition de diffusion. Et puis, progressivement, le jeu a pris de l'ampleur. Il a suscité de l'intérêt, notamment parce qu'il touchait à des questions très fortes autour des parcours migratoires, des représentations et de l'interculturalité. Le travail mené autour du jeu a rapidement dépassé le simple cadre d'un outil pédagogique interne.

Le projet a notamment été reconnu dans le champ de l'éducation permanente. Il a donné lieu à des présentations publiques, des animations, des moments de sensibilisation et des rencontres avec différents partenaires et acteurs locaux. Le jeu a par exemple été présenté lors de la Quinzaine de l'interculturalité à Bastogne, mais aussi dans d'autres événements autour des questions migratoires. Et surtout, le projet ne s'est pas arrêté une fois le jeu terminé. Il a continué à évoluer. Les groupes ont testé le jeu avec différents publics, retravaillé certaines règles, réfléchi à son fonctionnement et à sa diffusion. Des partenaires extérieurs ont aussi proposé des pistes d'amélioration ou de développement. Finalement, on s'est retrouvés presque sans l'avoir anticipé à produire 500 exemplaires. Et il y a quelque chose d'assez fort là-dedans, parce que cela montre aussi que ce qui avait été créé faisait sens bien au-delà du groupe de départ.

Aujourd'hui encore, le jeu continue à vivre. Il est utilisé dans des formations, des animations et des moments de sensibilisation. Il circule toujours, continue à provoquer des échanges et des

réflexions. Ce n'est donc pas resté un projet ponctuel : c'est devenu un véritable outil d'éducation permanente, qui continue à faire vivre tout ce qui a été construit collectivement autour de lui.

Le mot de la fin ?

Ce projet a vraiment permis de montrer aux apprenant-es qu'ils-elles sont capables, qu'ils-elles savent faire des choses, qu'ils-elles ont des idées et des expériences qui méritent d'être entendues.

Souvent, lorsqu'on est dans une position d'apprentissage, on finit par ne plus voir tout ce qu'on possède déjà comme savoirs, comme ressources ou comme richesse personnelle. Et le jeu a permis de renverser un peu ce regard-là.

Je pense aussi que cela rejoint profondément ma manière de travailler. Dans les formations, je prépare beaucoup de choses, mais au final je me laisse souvent porter par ce qui émerge du groupe, par ce qui arrive dans le quotidien, par les questions ou les besoins qui apparaissent. Il y a quelque chose de très vivant dans cette façon d'avancer. On part d'une idée, puis le projet évolue au contact des apprenant-es, des rencontres et des échanges.

Et avec *Voyage au Paradis*?, ça a été exactement ça. À un moment, on a mis le pied dans l'engrenage... et puis on n'a plus vraiment eu d'autre choix que de faire le voyage ensemble. Le projet nous a emportés progressivement, étape après étape, avec beaucoup de plaisir, de découvertes et parfois aussi d'imprévus.

Le fait de créer quelque chose de concret, de voir que cela existe réellement, que le jeu se fabrique, circule, est utilisé et reconnu en dehors du groupe, ça change profondément le regard que les apprenant-es portent sur eux-elles-mêmes. Ils-Elles ne sont plus seulement dans une position d'apprentissage : ils-elles deviennent aussi acteurs-trices et créateurs-trices d'un projet collectif.

Et ça, forcément, ça donne de la confiance.

Au fond, l'aventure de Voyage au Paradis? a peut-être surtout montré qu'apprendre, créer et prendre la parole ensemble sont déjà des formes de liberté.

« La véritable liberté arrive quand chacun a le droit d'apprendre, de penser et de s'exprimer sans peur. » — Narges Mohammadi





« À travers l'expérimentation du jeu, les apprenant·e·s portent alors une nouvelle casquette : d'hommes ou de femmes, d'ordinaire plutôt "effacé·e·s", brimé·e·s par la société, ils·elles deviennent les porteur·euse·s d'un projet. »

Et si jouer permettait aussi de faire entendre des voix qu'on écoute trop peu ? À Lire et Écrire Namur, un groupe d'apprenant·e·s a imaginé un jeu destiné aux écoles pour sensibiliser à l'analphabétisme. Derrière les cartes, les défis et les mots à deviner se dessine surtout une aventure collective faite de témoignages, d'apprentissage et de reconquête de la parole.

« Les Messagers de l'alpha » : un jeu pour bousculer les consciences

Entretien avec **Geneviève Godenne**
(en charge du projet), Lire et Écrire Namur.
Interview par **Justine Duchesne**,
Lire et Écrire Wallonie

Créer un jeu pour sensibiliser les élèves dans les écoles, tel est le défi que s'est lancé un groupe d'apprenant·e·s, à Lire et Écrire Namur.

Geneviève, leur animatrice, nous explique le long processus qui les a menés à devenir de vrais « Messagers de l'alphabétisation », semeur·euse·s de graines et de prise de conscience dans le milieu scolaire. Sous forme de support pédagogique, le jeu devient alors un réel vecteur de libération de la parole, mais également une façon de revenir sur les injustices du passé, pour éviter qu'elles ne fassent d'autres dégâts parmi d'autres enfants aujourd'hui.

Tout ne s'est pas fait en un jour...

« En 2005-2006, il y a un groupe qui s'est formé. Et parmi les projets qu'ils•elles avaient, ils•elles ont notamment voulu aller rencontrer des enfants dans les écoles, en se disant que par rapport à leur vécu scolaire, c'était important que les enseignant•e•s prennent conscience de l'impact de leur relation envers ces enfants, sur les apprentissages. L'idée était aussi de dire aux enfants que c'est important de savoir lire et écrire quand on est adulte, et que ça sert à plein de choses. »

Sensibiliser à l'analphabétisme, dans les écoles ? Pour d'ancien-ne-s élèves, malmenés par le système scolaire, cet objectif a du sens. S'ils-elles ont commencé simplement en témoignant dans les établissements scolaires, l'aventure a pris une tout autre tournure, au fur et à mesure du temps.

« Et si on créait un jeu ? Avec les enfants, ce serait plus sympa, ce serait plus vivant », lança un jour un des membres du groupe d'apprenant•e•s. Après quelques interrogations (« bonne idée mais comment faisons-nous ? » « Mais... tu entends quoi par jeu ? »), toutes ont rebondi sur ce qui ressemblait presque à une boutade.

De cette première réflexion s'ensuit alors tout un processus, qui s'étendra sur quelques années.

Tout d'abord, il faut décortiquer l'idée même du jeu, parce que celle-ci ne tombe pas sous le sens pour tout le monde, et ne revêt pas la même signification pour l'ensemble des membres du groupe.

Puis, il convient de tester des jeux, voir ce qui plait, ce qui déplaît, ce qui fait sens, ce qui chipote.

Enfin, il semble indispensable de faire appel à d'autres collaborateur•rice•s, pour accompagner la dynamique, la maintenir et l'orienter jusqu'à la construction réelle de la maquette. Parce que tous•tes sont au clair avec cette idée : l'élaboration d'un support ludique et pédagogique, adapté à des enfants à partir de dix ans, requiert des compétences qu'ils-elles n'ont pas.

« On a très vite été confronté·e·s à ça, et moi-même je leur ai dit : “je ne sais pas comment on fait un jeu”. Donc, après avoir exploré plein de jeux différents, moi je leur ai proposé d’investiguer un peu, pour voir quels sont les professionnel·le·s qu’on pouvait rencontrer pour nous aider à le faire », explique Geneviève.

C’est là que l’asbl Cultures et Santé entre en scène. *« Parce qu’ils·elles construisent vraiment des outils pédagogiques! », insiste l’animatrice.*

« On a bien travaillé un an tout seul·e·s à réfléchir au projet, etc., en continuant des animations de sensibilisation. Et puis Cultures&Santés nous a rejoints et ils·elles ont travaillé deux ans avec nous, à raison de deux fois par mois. Ils·elles venaient tous les quinze jours, une après-midi. Et entre-temps, on avançait sur le projet. »

Dans la foulée, un comité de lecture s’est également créé, dans le but d’avoir un regard pédagogique sur le processus, adapté aux enfants :

« On a constitué un comité de lecture, composé de deux instituteurs pour avoir des retours, parce que pédagogiquement, on ne savait pas si c’était adapté et à quels enfants, etc. (...) On a aussi expérimenté le jeu dans une classe avant de le finaliser. »

Ce projet ainsi émaillé d’allers-retours, de zigzags, de réflexions en cascade, de brainstorming, d’avancées lentes et sinueuses, de rires et parfois de soupirs (il faut bien l’avouer), va mener les apprenant·e·s à réaliser maintes découvertes : passer le pas de la porte d’une ludothèque et en explorer les recoins, s’emparer de la

notion de règles de jeu, se questionner sur la forme de leur future création, « se prêter au jeu » de la sensibilisation en alpha, mais aussi se former à la prise de parole pour témoigner devant une classe d'élèves.

« (...) On a fait beaucoup de brainstorming avec eux, sur des mots qui leur semblaient intéressants à aborder. Des mots qui leur parlaient par rapport à leur vécu, à l'alphabétisation : "être libres, par exemple, c'est quoi pour toi ?" (...) On a aussi beaucoup travaillé sur l'expérience qu'ils avaient déjà des sensibilisations à l'école. Ils se sont rendu compte qu'il y avait toute une série d'informations plus théoriques importantes à partager. Et donc là, on a fait appel au responsable sensibilisation de la régionale qui est venu (...). Ensuite, on a notamment introduit la notion de jeux coopératifs, parce qu'ils·elles étaient très souvent dans les jeux compétitifs, dans ce qu'ils·elles connaissaient (...) On a réfléchi à tout ça, pour finalement se dire qu'on ne voulait pas reproduire le système scolaire, plus compétitif. Dans cette idée, ils·elles sont allés visiter la ludothèque pour découvrir des jeux. Puis, on leur a demandé d'aller seul·e·s ou à deux (...) Et donc c'est à force d'expérimenter, de découvrir des règles de jeu, de regarder, d'observer, qu'on s'est mis d'accord sur certains modèles dont on allait s'inspirer. Ils·elles voulaient des cartes, ils·elles voulaient des couleurs, ils·elles voulaient un sablier, ils·elles voulaient un dé (...). Enfin, on a aussi travaillé sur le rôle d'animateur·trice sur "comment se présenter", "comment répondre aux questions", et tout. Et donc là, on a consacré quelques séances à la prise de parole, avec un animateur théâtre. »

Bref, tout un panel d'aventures mobilisant les apprenant-e-s jusqu'à la création de l'outil qui servira alors de support pour aborder l'analphabétisme dans les écoles.

Si tout leur être s'est effectivement mobilisé autour de cette création, Geneviève souligne néanmoins quelques essoufflements, illustratifs d'une envie de rentrer directement dans le concret, dans le vif du sujet, de voir directement apparaître la maquette, là, sous leurs yeux.

« Parfois, il y avait des moments de découragement (...) Et donc, avec Cultures&Santés, on a amené une boîte vide en carton, et on a dit : "voilà, ça c'est la boîte de notre jeu et on va mettre tout ce qu'on a déjà dedans". Ça a relancé la dynamique et la motivation (...) Ça a commencé à devenir plus concret et ça a donné un coup de boost à la réalisation. »

Coup de boost qui va leur procurer le dernier élan pour voir enfin éclore les Messagers de l'alpha, jeu pédagogique composé d'ingrédients incontournables, tels que des témoignages d'apprenants, des défis à relever, de la théorie sur l'analphabétisme, un sablier, un dé, et des mots mystères à découvrir comme objectif final.

En ressort un outil vivant¹, ludique, fort des témoignages d'apprenant-e-s. Un outil gonflé de leur investissement mais aussi, vivant au rythme de l'évolution du groupe, et de celles et ceux qui laissent de côté leur timidité, leur stress et leurs craintes pour le faire vivre. Au fur et à mesure du temps, Geneviève nous apprend d'ailleurs que les apprenant-e-s ont chacun-e trouvé une place particulière dans l'animation, selon leur personnalité, selon leurs envies²:

¹ Un outil vivant dont l'utilisation permet la découverte de multiples informations sur l'alphabétisation et l'analphabétisme, par le biais d'activités ludiques et dynamiques ainsi qu'à travers de nombreux témoignages.

Comprendre, réfléchir et agir le monde, Balises pour l'alpha populaire (2017). Lire et Écrire communauté française : Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, p.184.

² Ce qui n'empêche néanmoins pas d'intégrer de nouvelles personnes dans la dynamique.

« (...) Jojo, elle aime bien poser des questions quand il y a un mot mystère à trouver derrière les cartes. Elle aime bien donner l'indice. Puis, il y a Francis. Lui, il passe quand les enfants réfléchissent en sous-groupe et il demande : "ça va ?". Il y en a un, c'est lui qui lit, parce qu'il a plus de facilité pour lire. Il lit, "le conte de la grenouille". C'est marrant parce que de manière spontanée, ils·elles ont tous·tes pris leurs fonctions, par rapport à qui ils·elles sont, à leurs envies. »

Chacun·e trouve ainsi sa place dans cette dynamique bien ficelée, comme une métaphore de la revanche qu'ils·elles ont besoin de prendre, face à une société qui ne leur laisse que trop peu d'espace.

Quelques années après la sortie des Messagers de l'alpha, et en parallèle de la dynamique de sensibilisation initié par celui-ci, un atelier, exclusivement basé sur la dynamique du jeu, a également éclos au sein de la Régionale. Atelier regroupant des apprenant·e·s de divers groupes de formation, où *« le jeu devient un support d'apprentissage, d'expression orale principalement, mais aussi d'apprentissage beaucoup plus large, sur son environnement, sur les droits humains, sur tout ce qui est amené au travers. »*

Le jeu, bien plus qu'un support

Au regard de l'expérience des Messagers de l'alpha, le jeu se veut « vecteur ». Il désacralise. Il unit. Il permet d'expurger les peurs et donne de l'élan. Vecteur de la parole, d'une dynamique de groupe, d'un apprentissage. Mais également vecteur d'une expression sur un vécu parfois traumatisant. Il place les apprenant·e·s dans un élan d'ouverture face aux autres, et plus particulièrement face aux élèves au sein des établissements scolaires, souvent curieux d'en savoir plus sur ces parcours de vie.

« Parce que parler de manière spontanée comme ça dans un groupe et répondre à cette question : « pourquoi est-ce que tu ne sais pas lire et écrire ? », la réponse peut venir mais... Ici, c'est vraiment un support qui légitime un peu ces questions souvent difficiles, parce qu'elles font appel au vécu. Le fait que ce soit structuré dans un jeu, sur des cartes, je trouve que ça libère beaucoup plus facilement la parole. Ça la rend plus naturelle (...) C'est comme un médiateur, ça sert d'intermédiaire et ça dépersonnalise. Tu vois, si la question existe, là, sur une carte, c'est que c'est une question plus globale qui ne me concerne pas uniquement moi. Enfin, je crois qu'il y a un peu de ça (...) », expose Geneviève.

Loin de n'être qu'un support, le jeu – et celui-ci en particulier, par sa volonté de bousculer les consciences – se présente également comme une façon d'agir au sein du système scolaire. Un moyen de transmettre un message, là où les inégalités entre les élèves se manifestent encore comme la reproduction des inégalités au sein de la société³.

C'est là que le jeu des Messagers de l'alpha devient un levier d'action. Il permet d'agir sur le passé, réparer et raccommoder les souvenirs d'une enfance malmenée, grâce à l'écoute attentive des enfants aujourd'hui, qui découvrent une réalité souvent méconnue, faisant parfois écho chez certains :

³ Comme nous pouvons le lire dans un article d'Aurélié Leroy (2026), la Belgique est considérée comme une championne en matière d'inégalités et de ségrégation scolaire. En effet, en se basant sur un pourcentage évoqué par Nicolas Hirtt de l'association Appel pour Ecole Démocratique (Aped), A. Leroy nous rappelle que : « 53 % des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles fréquentent un établissement scolaire où sévit une concentration anormalement élevée d'enfants issus de milieux très favorisés ou très défavorisés. » Ce processus de polarisation des écoles participe alors à une reproduction des inégalités sociales au sein du système scolaire.

Pourcentage évoqué par Nicolas Hirtt (2024), tel que cité par LEROY A., CEB : l'exigence renforcée, mais avec quelles conséquences sur l'échec scolaire ? in *Journal de l'alpha*, n°240, 1^{er} trimestre 2026, p.85. En ligne sur : <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-240-1er-trimestre-2026-L-evaluation-en-question>.

« Souvent, ils•elles sont étonné•e•s ! », nous dit Geneviève. « Par contre, il y en a parfois qui disent : “moi, mon papy et ma mamy, ils ne savent pas bien lire et écrire”. Ça existe. Souvent, les enfants sont étonnés, mais en même temps, assez ouverts à la question. Ils•elles ne sont pas dans la moquerie. Ça les amène aussi à se positionner par rapport à leur relation avec les autres enfants qui sont peut-être plus en difficulté. Ça remet, en quelque sorte, les choses à leur place, en se disant : “on n’est pas à égalité”. Parfois, il y a des enfants qui vivent dans des situations où c’est plus difficile pour eux d’apprendre. Ce n’est pas parce qu’ils•elles sont bêtes ou qu’ils•elles ne veulent pas. Donc ça remet les choses en perspective. Et ça les amène à réfléchir de là où ils•elles sont, du milieu duquel ils•elles viennent. »

Cela dit, il n’y a pas que les enfants qui réfléchissent. Après avoir vécu l’expérience des Messagers de l’alpha, le corps professoral n’est pas en reste quant à son lot de remises en question :

« On est allés pendant quatre ou cinq ans, à l’école normale, à Louvain-la-Neuve, rencontrer des futurs instit’. On était invité chaque année. Et là, on se rendait compte que c’était super important qu’on y aille, parce qu’on rencontrait les futurs instits qui étaient en troisième année. Et on ne leur avait jamais parlé de l’analphabétisme avant ! Et donc là, les apprenant•e•s témoignaient à chaque fois ! »

À travers l'expérimentation du jeu, les apprenant·e·s portent alors une nouvelle casquette : d'hommes ou de femmes, d'ordinaire plutôt « effacé·e·s », brimé·e·s par la société, ils·elles deviennent les porteur·euse·s d'un projet (leur projet !), sensibilisateur·rice·s de leur propre réalité.

Si l'un des objectifs de l'éducation populaire est bien de donner et de faire remonter la parole de celles et ceux qu'on n'entend que trop peu, les Messagers de l'alpha sont emblématiques d'une alphabétisation qui dénonce, qui agit et qui sensibilise.

« (...) Le fait de pouvoir parler de l'alphabétisation de manière différente, à travers ce qu'ils·elles ont appris, je pense que ça peut amener les apprenant·e·s à sensibiliser d'autres personnes, par exemple les acteur·trice·s sociaux qu'ils·elles rencontrent, au CPAS ou à la commune. Parce que leur parole est essentielle. Même en parler aux instits de leurs enfants dans les écoles... Même de manière plus spontanée, en dehors de l'organisation d'une séance de sensibilisation, s'ils·elles en parlent autour d'eux, à travers l'expérience qu'ils·elles font du jeu, ils·elles deviennent aussi un peu sensibilisateur·rice·s. »

En leur procurant l'élan nécessaire pour mettre des mots sur ce qu'ils·elles ont vécu, le jeu devient en quelque sorte l'intermédiaire entre deux mondes : celui qui existe, empreint d'inégalités, et celui qui devrait être, où l'injuste ferait partie du passé, où les apprenant·e·s ne devraient pas se battre pour se faire entendre, où « l'égalité face au savoir et à la connaissance ne serait pas un vain mot⁴. »

⁴ ZAFON E. (2014), *Changer l'école. De la critique aux pratiques*. Libertalia, p.11.

Les Messagers de l'alpha : un outil pédagogique aux dimensions ludiques pour sensibiliser à l'analphabétisme.

Le but du jeu est de découvrir six mots mystères cachés derrière des « ilots ».

Pour les découvrir, des indices seront donnés au fur et à mesure que les élèves répondent aux questions se trouvant sur trois cartes par « ilots ».

Sur ces cartes se trouvent des indications permettant de :

- Réaliser une activité ludique
- Faire découvrir des témoignages d'apprenant·e·s
- Découvrir une information sur l'analphabétisme

À l'aide des six mots trouvés à la fin du jeu, les élèves devront, à leur tour, créer un message qui aura pour objectif de sensibiliser leur entourage à l'analphabétisme.

Ce jeu a été pensé pour un public scolaire, à partir de la 5^{ème} primaire et/ou à partir de 10 ans.

Il est toutefois adaptable à différents contextes.

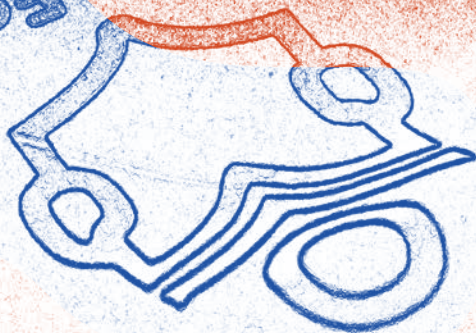
Le kit est entièrement téléchargeable sur le site de Cultures et Santé : www.cultures-sante.be/outils-ressources/kit-les-messagers-de-l-alpha





NIVEAU DIFFICILE

Life of
Ecriture



Mettre
en avant les
pratiques
ludiques
qui développent les savoirs, la
confiance et la créativité des
apprenant·es.

Plus de 250 apprenant·es et formateur·rices, des dizaines de jeux, des échanges et beaucoup de rires : pour son édition 2026 à Charleroi, le Printemps de l'alpha a choisi de mettre le jeu au cœur de la rencontre. Une manière de valoriser les apprentissages, de faire circuler les savoirs et de rappeler que jouer peut aussi être une manière d'apprendre ensemble.

Le Printemps de l'alpha 2026 à Charleroi : bingo !

Gabrielle Vander Elst et **Cécilia Locmant**, Lire et Écrire Cf

Pour cette 16^e édition du Printemps de l'alpha qui a rassemblé près de 300 apprenant·es et formateur·trices de plus de 20 associations, la régionale de Lire et Écrire qui accueillait l'événement avait proposé deux nouveautés : initier cette rencontre autour de la thématique du jeu et clôturer la journée par une tombola. Deux initiatives qui ont été porteuses au vu des retours très positifs d'une grande majorité de ses participant·es.

C'est quoi le Printemps de l'alpha ?

Le Printemps de l'alpha c'est une grande aventure lancée en 2004 par Lire et Écrire Communauté française à la Raffinerie de Bruxelles. L'idée de départ : créer un lieu de rencontre entre les apprenant·es et formateur·trices d'alpha de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles pour leur permettre d'échanger et de valoriser leurs savoirs. Des 3000 personnes réunies lors de cette première édition de 2004 jusqu'aux plusieurs centaines de participants qui, chaque année, répondent positivement à l'invitation depuis plus

de 20 ans, le Printemps a connu pas mal d'évolutions. Si le cœur du projet a toujours été d'organiser une méga rencontre d'apprenant·es issu·es de toute la FWB, les thèmes et les modalités de travail ont beaucoup évolué. On pourrait parler de trois grandes époques : il y a d'abord eu la première édition XXL, unique en son genre, en 2004, puis les années « Livres » entre 2007 et 2014 (avec la présentation d'un livre lu en formation), et enfin la tendance axée « démocratie culturelle » à partir de 2015. Depuis cette date, la consigne donnée aux groupes est de valoriser leurs savoirs/apprentissages à travers une expression artistique pouvant prendre différentes formes : sculpture, expo photo, musique, théâtre, chanson, livre, peinture, danse, etc. En partant du postulat que chacun·e est producteur·trice de culture et avec des thématiques différentes chaque année (la résistance, l'Afrique, la rencontre, etc.).

Ces différentes journées du Printemps de l'alpha nous ont conduits dans des lieux différents de la FWB. Une constante du projet étant de co-organiser l'événement avec à chaque fois une régionale différente de Lire et Écrire. Une dynamique importante car elle nous permet à chaque fois de nous renouveler, de changer de thématique, de tester différentes formules. En 2019, lorsque nous avons été accueillis à Verviers, la volonté de la régionale était de revenir à l'esprit de la première édition de 2004 avec des ateliers beaucoup plus participatifs pensés pour être des lieux de rencontre où chacun serait amené à réfléchir et être actif. Le groupe qui présentait le projet devait y être attentif en travaillant en amont une animation qui serait garante de cette interactivité. Chaque groupe participant présentait son projet dans un atelier accueillant soit un groupe limité de personnes dans un espace fermé, soit davantage de personnes dans un espace d'exposition large et ouvert.

La régionale de Charleroi désirait garder cette dynamique participative, mais a innové en choisissant une thématique et des supports axés sur le jeu qui s'éloignaient un peu de la ligne lancée en 2015 avec des réalisations plus artistiques. Comme annoncé aux associations dans l'invitation qui leur a été envoyée en décembre, il s'agissait, dans cette édition, de mettre en avant « les pratiques ludiques qui développent les savoirs, la confiance et la créativité



Le Printemps 2026 à Charleroi



des apprenant-es ». Alors concrètement, ça veut dire quoi ? Plein de choses comme présenter un jeu que le groupe a créé, faire découvrir des activités ludiques que le groupe utilise, redécouvrir des jeux oubliés, imaginer un jeu de piste, etc.

Dans les faits, la formule a rencontré beaucoup de succès. 22 groupes se sont inscrits avec des propositions très différentes qui ont rassemblé plus de 250 apprenant-es. On jouait pour apprendre la langue, passer son permis de conduire, découvrir les secrets du maraîchage, mieux connaître les droits des femmes, se mettre dans la peau des personnes qui entreprennent un parcours de migration. Quizz, jeux de table, mimes, dessins, cartes, jeux d'adresse... autant d'activités par lesquelles sont passés les apprenant.es, mais aussi leurs accompagnateur-rices, formateur-rices et coordinateur-rices, qui se sont prêté-es au(x) jeu(x) !

Si la thématique de cette édition 2026 était une nouveauté, elle est loin d'être une surprise dans les pratiques pédagogiques des associations et régionales de Lire et Écrire présentes pour l'événement. Pour Sarah Chaufouraux, chargée de projets pour Lire et Écrire Charleroi-Sud, c'était une évidence :

"La thématique du jeu est une thématique que l'on a envie depuis [...] très de longtemps de partager à la Régionale de Charleroi parce que l'on s'est rendu compte qu'utiliser le jeu dans la formation en alphabétisation, ça a plein d'avantages, en termes d'émancipation, [...] d'exploitation de tout un tas de sujets, que ce soit les maths, le français, [...] la culture en général. Donc le jeu est vraiment un chouette vecteur pour être utilisé en alphabétisation. Et puis surtout, on s'est rendu compte que dans le réseau alpha [...], c'est un outil qui est très fréquemment utilisé, et je pense que c'est pour cette raison que cette édition a beaucoup de succès, c'est qu'en fait, les associations ont répondu présentes parce qu'elles avaient déjà des jeux à présenter !"

Un sentiment partagé par les nombreuses associations présentes, comme API (Accueil et Promotion au service des personnes Immigrées), qui propose un accompagnement dans l'apprentissage de l'alphabétisation et du français. Pour les formatrices présentes, le jeu n'est pas un simple moyen, c'est un incontournable de



Apprendre en jouant, vraiment ?



*Une table, une association, un jeu...
et beaucoup d'heureux !*

l'apprentissage : "On travaille de cette manière, par le jeu, des kahoots, des jeux écrits, différents supports... c'est plus accrocheur pour les apprenantes. [En classe], on commence par la matière et on termine toujours par un petit jeu, c'est beaucoup plus gai." Et sa collègue de renchérir : "L'apprentissage par le jeu est très important. La manipulation, l'échange que permet le jeu aussi, c'est très important, surtout avec un public alpha qui n'a pas encore vraiment la maîtrise de l'écrit, pour ancrer les apprentissages."

Les Ateliers du Soleil, ASBL bruxelloise qui propose des cours d'alphabétisation non-francophone centrés sur l'humain et la personne, ont fait fort cette année en proposant une gamme de jeux divers issus des différents pays d'origine de leurs apprenantes : de la version syrienne de notre traditionnel "chamboule-tout" (qui se pratique en équipe) aux Motankas, ces poupées traditionnelles ukrainiennes, en passant par l'awalé, un jeu de réflexion et de stratégie particulièrement apprécié au Ghana et en Côte d'Ivoire. Chaque jeu présenté a été l'occasion de pratiquer la langue, mais aussi son adresse et sa créativité, sur fond de partage de cultures aussi riches que diverses. Des jeux qui sont mobilisés au quotidien au sein de l'association, comme le précise Jean-Baptiste François : "Le jeu est utilisé dans beaucoup de classes [...]. Ça permet de pratiquer davantage le français de tous les jours, le français oral, parce que dans le jeu, on peut utiliser plein de phrases que l'on ne trouverait pas habituellement dans des livres de français [...]. Donc le jeu, ça permet de retenir du vocabulaire, des manières de faire des phrases, plein de choses pour apprendre le français."

Cette fois, l'activité se décline sous forme de jeu de dés sur la thématique du droit des femmes, conçu au sein de l'association et dont la finalité est de récupérer suffisamment de pièces d'un puzzle pour l'assembler. Une façon ludique d'aborder la question des droits des femmes sous l'angle de "vrai ou faux", de questions à choix multiples ou de phrases à reconstituer. Si la langue et l'écrit restent des incontournables dans le processus, la finalité, elle, dépasse les enjeux de lecture et d'écriture pour s'orienter vers une dimension plus holistique de l'alphabétisation populaire : aborder la question des droits et devoirs, du genre et des valeurs d'émancipation propres à l'association. Valérie Mulatin, formatrice, revient sur les origines



*Côté Lire et Ecrire Brabant Wallon,
au-delà de l'apprentissage de la langue,
le jeu est aussi une manière d'aborder,
toujours en français, des enjeux de société.*

et les enjeux d'aborder ces thématiques : "On a travaillé les droits des femmes dans le cadre de la journée internationale des droits des femmes, le 8 mars. Plus spécifiquement, on a été invités à travailler sur ce thème puisqu'à Nivelles se déroule le Festiv'Elles. Plusieurs organismes autour de Nivelles étaient invités à présenter quelque chose autour du droit des femmes. Donc nous avons présenté une exposition et, de là, en partant de tout ce que l'on avait appris autour du droit des femmes, on a inventé ce jeu."

De tables en tables, les jeux se déclinent, accompagnés de niveaux proposés : alpha oral, alpha écrit, lecture plus poussée... Au cours de la matinée, les apprenant-es relèvent le défi. Dans une salle au fond, la Ferme de la Forestaille présente un kahoot sur le thème, cette fois, du maraîchage. C'est Logan Moureau, apprenant, qui présente le jeu que lui et ses co-apprenant-es ont créé aux différents participant-es : un kahoot, un jeu de questions-réponses portant sur le maraîchage et les espaces verts — l'occasion de mettre en avant les apprentissages pratiques issus de leur formation. Une occasion, pour Logan, de faire connaître ce domaine parfois méconnu, mais aussi d'aller à la rencontre d'autres apprenant-es : "C'est une belle journée, on a rencontré des gens qu'on n'a jamais vus, participé à des activités de personnes qu'on ne connaît pas non plus... tout dans la sympathie et la bonne humeur !"

La rencontre, justement, est au cœur du Printemps de l'alpha depuis sa création. Une occasion quasi unique, une fois par an, pour les apprenant-es, formateur-rices et bénévoles de se rencontrer, d'échanger et de discuter autour de l'alpha.

Lors de la préparation de l'événement avec l'équipe de Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut, nous avons discuté de la manière d'améliorer la participation de tou·tes à la journée. Lors des éditions précédentes, nous avons constaté que certaines personnes n'allaient pas à la découverte des autres ateliers, soit par méconnaissance de l'objet de l'atelier, soit par crainte de ne pas savoir suffisamment bien s'y exprimer. Une des solutions que nous avons trouvée avait été de réaliser un guide de l'exposition papier assez simple et de mettre en place des équipes pour orienter les gens et leur donner envie de découvrir les ateliers des autres groupes. Un dispositif facilitateur mais pas miraculeux.



Une tombola qui fait le buzz



Un retour des associations du réseau alpha

Cette année, l'équipe hôte a eu une idée différente : organiser une tombola. Derrière ce dispositif, nous poursuivions deux enjeux. Cette activité allait permettre de terminer la journée de manière festive, mais aussi de maintenir une bonne dynamique durant toute la journée en favorisant la participation aux ateliers. « La règle du jeu » de la tombola spécifiait que seul-es celles et ceux qui avaient participé à un minimum de 5 ateliers pouvaient déposer leur carte de tombola estampillée de 5 cachets dans l'urne prévue à cet effet. Ce petit incitant a bien marché puisque lors du tirage au sort des heureux-ses gagnant-es, 182 personnes remplissaient ces conditions.

Un autre enjeu poursuivi lors de cette édition était de réussir à faire revenir des associations externes à Lire et Écrire qui avaient déserté l'événement depuis la période Covid et l'arrêt pendant trois ans du Printemps de l'alpha. Alors qu'auparavant, les groupes participants étaient très diversifiés, l'édition post-Covid de 2024 avait surtout réuni des groupes de notre mouvement, à l'exception d'une participation d'apprenant-es d'un CPAS et du CIEP de la région. Cette année, à Charleroi, la régionale a réussi à fédérer autour de la journée 5 associations du réseau et au niveau communautaire, nous avons réussi à convaincre deux associations bruxelloises de nous rejoindre. Ce résultat est encourageant et nous espérons pour l'année prochaine accroître encore cette participation externe pour faire de cette journée une rencontre vraiment représentative du secteur de l'alpha.¹



¹ Article paru dans JA https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja223_p043_locmant.pdf

« Autrement
dit, celui-ci [le
jeu] n'est réservé ni
au monde de l'enfance
ni au domaine du
divertissement »



Sélection bibliographique

Aurélien Audemar, Centre de documentation pour
l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

Pour constituer une sélection bibliographique sur le jeu en alphabétisation, il est nécessaire, en premier lieu, de déterminer quelle est la documentation qui entrerait dans cette catégorie. Pour ce faire, nous¹ avons un catalogue en ligne dans lequel nous pouvons faire une recherche par mot-clé. En y inscrivant le mot « jeu », apparaissent, à ce jour, 494 occurrences. Autrement dit, celui-ci n'est réservé ni au monde de l'enfance ni au domaine du divertissement. Le jeu constitue un élément important de la formation en alphabétisation pour adultes.

Derrière la catégorie « jeu » se trouvent des sous-ensembles, montrant la diversité de ce qui est entendu avec ce terme. Un système de classification des jeux, le système ESAR², existe. Inspiré de l'approche piagétienne et des théories abordant le développement cognitif et social dans l'enfance, il distingue les jeux d'exercice sensoriel et moteur, les jeux symboliques, les jeux d'assemblage et les jeux de règles. Bien qu'inspirant, il est une des classifications possibles, et ne définit pas « le jeu », c'est à dire, qu'il ne permet pas toujours d'établir une frontière entre ce qui serait un jeu de ce qui ne le serait pas.

Eric Sanchez et Margarida Roméro décrivent cette difficulté à circonscrire le concept de jeu : « Parmi les débats et controverses qui animent la communauté scientifique, il faut relever la définition même de ce qu'est un jeu. À ce jour, le débat n'est pas tranché et la polysémie du terme, qui, en français, désigne aussi bien l'activité de jouer que l'artefact avec lequel on joue, rend parfois les textes ambigus »³. Ils précisent dans l'introduction de leur ouvrage que « seul le joueur est capable d'attester qu'il joue ».

¹ L'équipe du centre de documentation est composée de 4 personnes, 4 femmes. Pour parler du travail au centre de documentation, j'utiliserai le nous, au féminin.

² Vous y trouverez toutes les informations sur ce système de déclassement sur le site suivant : <https://systeme-esar.org>

³ Eric Sanchez et Margarida Roméro, Apprendre en jouant, mythes et réalités, Retz, 2020, p8

En effet, ce n'est pas parce qu'il est écrit sur un support «jeu» que les personnes auront le sentiment de jouer. Force est de constater que certains «jeux» ne se distinguent pas d'activités scolaires types. Cela est le cas lorsque la manière de la formatrice, du formateur, de les animer, et lorsque la nature de l'activité, sont similaires à ce que les apprenant-e-s vivent par ailleurs. À l'inverse, des supports qui ne sont pas étiquetés «jeu» pourront être utilisés sous une forme qui feradire aux participant-e-s qu'ils, elles jouent.

C'est ainsi, que lorsqu'une lectrice ou un lecteur nous demande de lui indiquer un «jeu» pour, comme nous l'entendons régulièrement, changer de ce qu'il, elle, fait d'habitude, nous ne pourrions pas nous appuyer sur une définition univoque de ce qu'est le jeu afin de l'orienter vers des ressources possibles. Face à toute personne en quête de «jeu», nous devrions d'abord nous appuyer sur ses représentations et expériences, et lui demander : «Qu'entendez-vous par "jeu" ?» Cette question sous-entend : à quel autre dispositif le «jeu» vient en complément ou en opposition. Une autre question suivra, valable quel que soit le type de support de formation : «Avec le jeu, que cherchez-vous à faire ou à travailler avec le groupe dont vous avez la charge?».

Cette bibliographie ne repose pas sur une illusoire définition scientifique du jeu, mais sur ce vers quoi il semblerait intéressant d'orienter tout-e lecteur-ric-e, formateurs et formatrices en alphabétisation. C'est ainsi que les ressources choisies sont dans un objectif d'apprentissage, et non de loisir.

Depuis quelques années, lorsqu'on couple jeu et apprentissage, le concept de «gamification», francisé en ludification, est convoqué. Issu du secteur de l'économie numérique, il consiste en «partir d'un exercice ou d'une situation éducative pour lui donner quelques aspects ludiques»⁴, en s'appuyant notamment sur le monde du jeu vidéo. Or, les jeux vidéo à des fins d'apprentissage, souvent nommés avec un autre anglicisme, *serious game* (jeu sérieux), ne sont pas ce que nous mettons en avant dans notre accompagnement des lecteur-ric-e-s. Soucieuse d'engager vers la relation et l'interaction dans un espace où tous les sens sont au travail, je n'en mentionnerai pas, mais j'invite à la lecture

⁴ Gilles Brougère, *Jouer/apprendre*, édité chez Economica, 2005, p 5

des deux premiers auteurs de cette bibliographie. Ces mêmes auteurs soulèvent également l'ambiguïté du sens donné au mot « ludique ». Initialement synonyme de jeu, il signifie de plus en plus ce qui peut être compris en anglais par « *fun* ».

Aussi, même si certains jeux de loisirs ont un potentiel éducatif plus important comme les jeux qui invitent à résoudre un problème (puzzle, énigmes), il ne reste pas moins qu'« en jouant, on apprend à... jouer. »⁵ Les jeux proposés dans cette sélection bibliographique ne suffiront donc pas toujours pour qu'il y ait apprentissage. Un aspect essentiel de la pédagogie et du jeu est mis en avant par Anne Moinet-Lorrain, dans un article publié sur le site proposé par Lire et Ecrire Bruxelles, AlphaJeux, site dédié à ce sujet en alpha : « Souvent, le jeu permet d'expérimenter en sollicitant non seulement la vue et l'ouïe, mais aussi le tact, le mouvement, et le joueur découvre sa stratégie de manière inductive. (...) L'approche me paraît vraiment efficace, à condition de l'accompagner d'un moment de réflexivité et d'un projet de transfert dans les apprentissages. »⁶ En effet, comme dans tout dispositif pédagogique, le corollaire d'une démarche inductive est la réflexivité, si l'on veut qu'il y ait apprentissage. Il faudra donc veiller à apporter, si le jeu ne le propose pas lui-même, des temps réflexifs sur le vécu pendant le jeu. Anne Moinet-Lorrain, dans ce même article, fournit une série de pistes de travail pour les mener à bien.

Un autre critère a été décisif dans cette sélection de jeux et d'ouvrages : celui de proposer des ressources qui ne poussent ni à la compétition, ni à la standardisation de la pensée, mais d'offrir des espaces de solidarité, des moyens de penser par soi-même, et avec les autres.



⁵ Gilles Brougère, *Jouer/apprendre*, édité chez Economica, 2005, p 4

⁶ Réfléchir en (se) jouant par Anne Moinet — Lorrain publié dans la Feuille d'IF n° 25 de décembre 2012. P 2

Eric Sanchez et Margarida Roméro,
Apprendre en jouant, mythes et réalités,
Retz, 2020, 141 p.

Les auteures s'emploient à analyser les mythes et les réalités qui entourent la question du jeu dans un cadre d'apprentissage, tel que « Le jeu, c'est surtout pour les enfants ». Ils montrent notamment que le développement des jeux vidéo (première industrie culturelle mondiale) et des escapes games ou jeux d'évasion vient contredire cet argument.

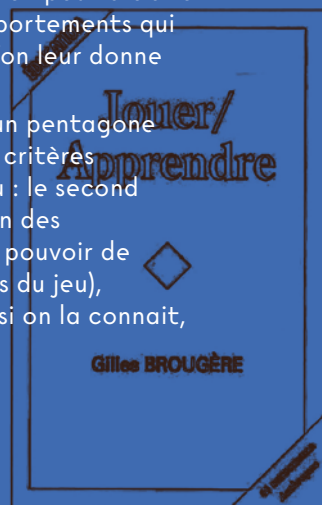
Ils déploient, notamment, les mythes suivants : « Le jeu est une ruse pédagogique », « La gamification ou ludicisation permet d'améliorer les apprentissages », « On apprend mieux en jouant », « Le jeu est une activité solitaire qui privilégie la compétition ». Ils leur répondent en mettant au cœur du travail pédagogique le rôle de l'enseignant-e. « Contrairement à ce que pourrait laisser penser le terme anglais game-based learning, on n'apprend pas directement du jeu, qui ne constitue au fond qu'une expérience singulière ». Tout se passe après, lors du débriefing. « Il faut bien distinguer les notions de savoirs et de connaissances. Durant l'expérience de jeu, les élèves intègrent des connaissances contextualisées et subjectives. » L'enseignant-e doit aider à repérer les éléments appris et les valider, afin d'aider les élèves à transformer ces connaissances en savoirs objectifs, qui seront transférables et mobilisables dans d'autres contextes. « Si vous interrogez un élève-joueur sur ce qu'il a appris durant le jeu, il vous regardera avec des yeux ronds », souligne Eric Sanchez.



Gilles Brougère, **Jouer et apprendre**,
Actes du XXXIV^e congrès de la Fnarem,
Limoges du 26 au 29 juin 2019, «*Jouer, rejouer,
déjouer, enjouer. Le jeu au cœur de l'aide
rééducative/relationnelle à l'école*» 2020, 9 p.
<https://hal-science/hal-03585076/document>

Gilles Brougère, professeur en sciences de l'éducation, a consacré plusieurs ouvrages sur la question du jeu et des apprentissages. Cette relation entre les notions de jeu et d'éducation traverse ses recherches et publications. Un de ses livres de référence est aujourd'hui téléchargeable, car épuisé. Il s'agit de *Jouer/apprendre*, édité chez Economica en 2005. <https://sorbonne-paris-nord.hal-science/hal-03606723v1/document>. Lors d'un congrès en 2019, référencé plus haut, il reprend les idées principales de cet ouvrage, en actualisant la bibliographie. Ses écrits montrent que, comme «le jeu est une activité située, qui varie selon la situation (le contexte, le cadre, les joueurs, leur attitude), c'est la situation qui va conférer, ou non, un potentiel éducatif au jeu.». Il souligne le fait que «Pour rompre avec cette représentation d'un comportement naturel et spontané dans le jeu et tenter de mieux comprendre la complexité des relations entre jeu et apprentissage, je vais m'appuyer sur l'idée que le jeu n'est pas un comportement spécifique, mais une situation dans laquelle un comportement prend une signification spécifique. Il n'y a pas un ensemble d'actions, une façon de dire les choses, ou une façon de se comporter physiquement dont on pourrait dire "c'est propre au jeu". Le jeu emprunte des comportements qui existent déjà dans la réalité et c'est le sens qu'on leur donne qui change.»

Pour illustrer ses propos, il utilise l'image d'un pentagone dont chaque sommet correspond à un des cinq critères déterminants pour comprendre la notion de jeu : le second degré (faire-semblant), la frivolité (minimisation des conséquences), la décision (chaque joueur a un pouvoir de décision), les mécanismes de décision (les règles du jeu), l'incertitude (on ne connaît pas la fin du jeu— si on la connaît, ce n'est plus un jeu).



Mildred Masheder, Thomas d'Ansembourg
(Préfacier), **Jeux coopératifs pour bâtir la paix**,
Chronique sociale, Université de Paix, 2011,
3^{ème} édition, 274 p.

L'ouvrage, constitué de 7 parties, regroupe plus de 300 jeux et sports coopératifs, sans perdants ni gagnants. Leur but est de développer la confiance en soi, le respect de l'autre, la cohésion du groupe et la solidarité.

La préface explicite pourquoi il est nécessaire de favoriser les jeux qui encouragent la coopération au lieu de la compétition. «Ce livre vient déjouer au moins trois croyances solidement ancrées dans nos cultures. La première s'enracine dans une mémoire ancestrale et consiste à croire qu'il faut apprendre à se battre pour subsister.» La deuxième croyance nous renvoie en miroir la rhétorique guerrière actuelle et la militarisation de nos sociétés : «Elle est un adage romain qui semble coulé dans un bronze inaltérable : "si tu veux la paix, prépare la guerre"». Ce livre, lui, propose de préparer la paix, c'est-à-dire «de focaliser notre attention, notre discernement, notre intelligence, nos émotions, notre créativité, sur des outils de paix.» La troisième croyance est que la paix serait ennuyeuse quand une bonne bagarre donnerait de l'intensité à nos vies. Ce livre veut contribuer à «l'intensité de la joie de faire ensemble et d'être ensemble, en se sentant respecté, écouté, reconnu, aimé, en étant à la fois libre et en appartenant.»

Jeux coopératifs pour bâtir la paix

Université de Paix

Préface de Thomas d'Ansembourg

5^e édition



Emilie Lebreton (Sous la direction de),
Christelle Quesne (Sous la direction de),
**L'escape game : Une pratique pédagogique
innovante**, Scérén Canopé, 2019, 160 p.

Quel est l'intérêt pédagogique d'un escape game ?
Comment en créer un avec et pour les apprenant-e-s ?
Comment s'approprier un escape game de manière simple
en formation ? Le jeu d'évasion pédagogique développe
l'imagination, la créativité, les relations sociales et permet
également une acquisition pérenne des connaissances. À la
manière de maîtres de jeu, les auteurs essaient, au fil des
pages, des apports scientifiques et théoriques, des démarches
pédagogiques, des retours d'expériences et des exemples de
mise en œuvre d'escape games en classe ou en formation.

Pour chaque escape game présenté, sont indiqués : les
objectifs pédagogiques, les compétences mises en œuvre, le
matériel nécessaire, le déroulement du jeu, les évaluations.
Les domaines abordés sont l'histoire, la géographie, la
littérature, les mathématiques, les sciences, les langues.

Les Linguistes Atterrées, **Le cahier d'activités :**
80 pages de jeux sur la langue française,
Editions de l'Atelier 2025, 79 p.

Le collectif des Linguistes atterrées s'est formé autour de la rédaction d'un texte-manifeste *Le français va très bien, merci* (Gallimard, "Tracts", 2023). Il se présente sur la quatrième de couverture de cet ouvrage : "Nous, linguistes de France, de Belgique, de Suisse, du Canada, sommes proprement atterrées par l'ampleur de la diffusion d'idées fausses sur la langue française." Ces auteures s'attellent à partager leurs savoirs linguistiques sur la langue, eux qui en étudient l'usage avec minutie. Ils invitent à distinguer la notion de faute et celle d'évolution pour dépasser les discours réactionnaires, déclinistes sur la langue. En complément du manifeste, ils ont créé ce cahier d'activités comprenant une série de jeux pour explorer la langue française, qu'ils décrivent comme étant "bien vivante et souvent surprenante". Au programme : 80 pages de jeux sur l'histoire de la langue, la francophonie, les emprunts, les normes, l'orthographe, le genre, l'écriture numérique, le français parlé, les variations régionales, sociales et générationnelles.



Violette Petitmengin, Clémence Fafa,
La grammaire en jeux, Collection les outils
malins du FLE, Presses universitaires de Grenoble,
2017, 159 p.

Destiné initialement aux formatrices et formateurs de français langue étrangère et de français langue seconde, ce recueil est tout aussi inspirant pour des formations en alphabétisation. Il propose une grande diversité de jeux à faire en petits groupes ou en classe entière, à tous niveaux. Il est composé de 51 fiches décrivant les objectifs, la préparation du jeu, son principe et son déroulement. Chaque fiche se lit rapidement, car écrite sur une à deux pages maximum. Il s'agit d'idées pour travailler la mémorisation, la réflexion, la créativité, l'imagination, autour d'une série de points de grammaire. Sous le même modèle, dans la même collection *Les outils malins du FLE*, vous trouverez le livre "Jeux de théâtre", "Jeux de slam", "Jeux de rôle". À vous de voir avec vos groupes si ces propositions seront vécues comme des jeux.



Pierre Paul Gagne, Louis-Philippe Longre,
Sandrine Rossi, **Mémoaction : Outils pour
développer la mémoire de travail**,
Chenelière Éducation, 2014, boîte de jeu

MémoAction est un matériel didactique conçu pour les intervenant-e-s qui travaillent auprès d'un public présentant des difficultés d'apprentissage afin de maximiser le développement de leurs habiletés de gestion de la mémoire de travail.

En situation d'apprentissage, la mémoire de travail est constamment sollicitée. Les outils d'intervention proposés (au nombre de cinq) permettront d'aider l'apprenant-e à découvrir comment gérer sa mémoire de travail et prendre conscience des stratégies qu'il doit mettre en œuvre pour mieux apprendre.

Le matériel proposé comprend :

- une trousse d'intervention "clé en main" contenant l'ensemble du matériel nécessaire à des interventions de remédiation cognitive et de modelage de stratégies
- un guide d'utilisation concis et facile à consulter qui inclut une présentation des modèles théoriques sous-jacents et des prérequis neurocognitifs associés aux interventions
- un accès au site Web de Chenelière pour y télécharger le gestionnaire des activités et

les textes pour l'activité MémoTexte.

MÉMOACTION

Outils pour développer la mémoire de travail

Pierre Paul Gagné
Louis-Philippe Longré
Sandrine Rossi

La trousse de remédiation contient :

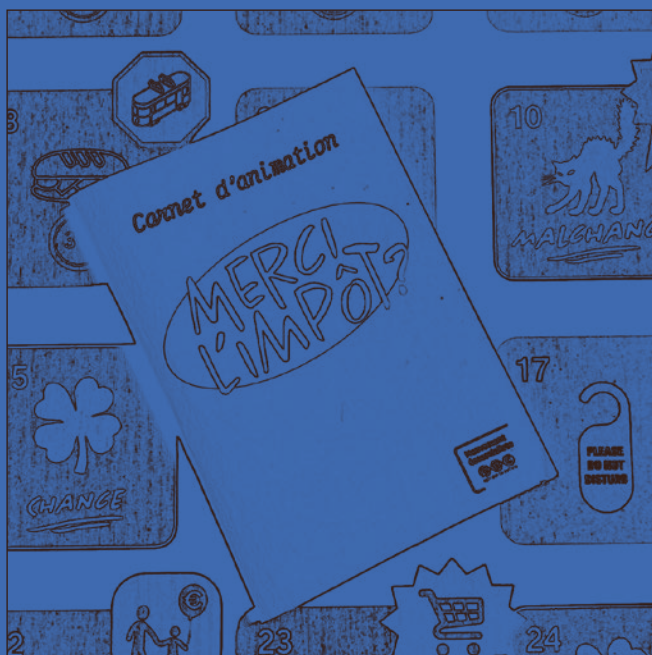
- le matériel d'intervention;
- le guide d'utilisation;
- le livret de gestion des activités et des documents reproductibles offerts sur notre site WEB.

Merci l'impôt?

Editions PAC, boîte de jeu

Depuis de nombreuses années, les politiques néo-libérales tentent de détricoter et dévaloriser la sécurité sociale, l'accusant de coûter trop cher, de générer un trou dans notre économie. Ce fameux *"trou de la sécu"*, entendu à maintes reprises depuis plus de 30 ans et qui menacerait sans cesse notre économie. Par ce jeu, *"Merci l'impôt?"*, les participant·es échangent et redécouvrent les impacts concrets de la Sécurité sociale et des services publics dans notre vie de tous les jours.

Il s'agit d'un jeu de plateau créé par le mouvement Présence et Action Culturelles. Il propose aux participant·e·s de se placer dans la peau d'un homme, d'une femme ou d'une famille issue d'une société divisée en deux catégories de citoyen·ne·s : d'un côté celles et ceux qui paient des impôts et qui cotisent pour la Sécurité sociale, de l'autre celles et ceux qui ne paient aucun impôt, qui ne sont dès lors pas protégé·e·s par la Sécurité sociale et qui ne bénéficient pas des services publics. Au fur et à mesure que la partie avance, les joueur·euses devront faire face à des dépenses quotidiennes : se nourrir, se divertir, se soigner, bouger, mais aussi se former. Ces dépenses seront évidemment plus ou moins importantes, en fonction du profil du joueur ou de la joueuse. Celles et ceux qui ne paient pas d'impôt risquent aussi de devoir déboursier davantage.



La galette de blé, GREPA, 2005, pochette de jeu

Ce jeu a été créé par le Groupe-prévention du Centre d'Appui aux services de Médiation de Dettes de la Région bruxelloise. Il est destiné à servir d'outil d'animation avec des groupes. Il amène quatre groupes de participant.e.s à gérer le budget de leur ménage sur une période d'un peu plus d'un mois et à débattre de la manière de faire face aux dépenses quotidiennes et factures imprévues.

Quatre profils de famille sont à tirer au sort : le groupe salarié, le groupe au chômage, le groupe avec revenu de la mutuelle, le groupe dépendant du CPAS.

Tout au long du jeu, les commentaires et décisions prises par chaque 'ménage' seront notés. Le jeu se termine par un bilan financier. Chaque groupe fait le point sur le solde de la 'caisse ménage' et décide éventuellement de ce qu'il fait avec les charges impayées. Un porte-parole est élu et représentera son groupe lors du débat qui suit.

Ce jeu est constitué d'un plateau, de billets d'euros en papier, de cartes de composition de famille, de cartes de dépenses et de pions.

Le jeu en lui-même ne constitue pas un apprentissage de gestion du budget. C'est toute l'activité ultérieure d'appropriation de stratégies et de retour sur les savoir-faire mobilisés à l'occasion du jeu en groupe qui constitue la base de la réflexion et donc, de l'apprentissage.

Augusto Boal, **Jeux pour acteurs et non-acteurs :
Pratique du théâtre de l'opprimé**,
La Découverte, 1995, 260 p.

En 1971, Augusto Boal, dramaturge et écrivain brésilien est arrêté, torturé et expulsé de son pays où, comme dans de nombreux pays d'Amérique latine, règne la dictature. C'est à cette époque qu'il théorise le théâtre de l'opprimé en réponse à l'oppression et à la persécution du peuple. Les différentes formes de ce théâtre abordées dans l'ouvrage sont le théâtre-image, le théâtre-forum et le théâtre invisible. Le théâtre de l'opprimé se veut un théâtre politique et esthétique. Son originalité : le spectateur a la possibilité de devenir protagoniste de l'action dramatique et de poser un acte 'libérateur' lors d'une représentation. L'idée est qu'un spectateur capable d'analyser et de modifier les données d'un monde fictif pourra en faire de même dans la société. Le théâtre de l'opprimé est un stimulant et une méthode d'action politique qui doit être pratiquée massivement pour avoir un véritable impact.

Dans cet ouvrage, Augusto Boal propose une panoplie d'exercices et de jeux basés sur l'éveil des sens : 'Dans le combat du corps contre le monde, les sens souffrent. Et l'on commence à sentir très peu de ce qu'on touche, à écouter très peu de ce qu'on entend, et à voir très peu de ce qu'on regarde. [...] Finalement, les sens ont aussi une mémoire et l'on essaie de la réveiller'. Couplé à une réflexion sur l'interaction entre l'acteur, le spectateur et la société, ce travail d'écoute du corps et des sens se trouve au cœur du théâtre de l'opprimé. « Beaucoup de jeux, d'exercices et de techniques de ce livre ont été inventés, sont originaux et complètement nouveaux. D'autres ont été modifiés pour mieux servir notre objectif : développer la capacité de tous pour permettre de mieux s'exprimer à travers le théâtre. »

Le Brésilien Augusto Boal est l'une des grandes figures internationales du théâtre contemporain. Ses techniques sont largement utilisées par ceux qui ont choisi de faire du théâtre une arme politique, mais aussi par les professionnels du social (psychothérapeutes, infirmiers, psychiatres, éducateurs ou enseignants).

Augusto
Boal

Jeux pour acteurs
et non-acteurs

Pratique du Théâtre de l'opprimé
ÉDITION ACTUALISÉE



Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles
02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles

14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie

7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles
067 84 09 46 brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière
064 31 18 80 centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi
071 30 36 19 charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège
04 226 91 86 liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg

1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur

1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers

4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai
069 22 30 09 hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



FÉDÉRATION
WALLONIE BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 45€, Europe 60€,
hors Europe 65€ (frais de port compris)

Payement par virement bancaire à Lire et Écrire asbl
avec en communication : *JA + votre nom*
IBAN : BE59 0011 6266 4026 BIC : GEBABEBB
administration@journaldelalpha.be

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



Jouer pour apprendre ? La formule n'est pas nouvelle. Pourtant, dans les pratiques d'alphabétisation, le jeu continue parfois d'être relégué au rang de parenthèse légère, de moment pour souffler ou de simple outil de motivation.

À travers des analyses, des retours de terrain, des entretiens et des ressources pédagogiques, ce numéro du *Journal de l'Alpha* propose de prendre le jeu au sérieux, sans pour autant lui retirer ce qui le rend... ludique.

Jeux de société, ateliers, créations collectives, projets conçus avec des apprenant·es ou réflexion sur les usages du numérique : les contributions réunies montrent que jouer peut mobiliser des savoirs, faire circuler des expériences, déplacer les places habituelles et ouvrir d'autres manières d'entrer dans les apprentissages.

Sans promettre de solution miracle, ce numéro invite surtout à interroger ce qui se joue lorsque l'on joue.