

Colloque alphabétisation 2026 - Les émotions dans les cours d'alphabétisation

Consolidation des échanges dans les sous-groupes

5 juin 2026 - Lausanne

Le colloque du 5 juin 2026 a porté sur le thème des émotions dans les cours en alphabétisation des adultes. Environ 60 participant-es ont pu assister à la conférence initiale de la Professeure Elise Gandon de l'Université de Lyon 2, suivie par 1h30 d'échanges en sous-groupes de cinq ou six personnes, portant sur trois thématiques. Les participant-es étaient invités à discuter en partant de questions posées pour chacun des thèmes, en remplissant un sondage en ligne via l'outil *mentimeter*. Ce bilan a été rédigé après la rencontre, sur la base des contenus publiés sur le sondage en ligne par les sous-groupes.

- **Échange n1 - 30 minutes - Les émotions des personnes en formation**
 - Quelles émotions les personnes manifestent-elles dans les cours d'alphabétisation ou d'autres situations (inscriptions, entretiens, accueil...) ?
 - Comment les émotions impactent factuellement l'entrée dans l'écrit et les apprentissages (de manière positive ou négative) ?
- **Échange n2 - 30 minutes - Les émotions des formateurs-trices**
 - Quelles émotions se manifestent chez vous dans votre contexte professionnel en lien avec l'alphabétisation (inscriptions, entretiens, accueil...) ?
 - Quelles stratégies déployez-vous pour que certaines émotions n'affectent pas le cours ou la relation lors d'une inscription, à l'accueil, etc. ?
 - Comment les appréhendez-vous pour en faire un levier ?
- **Échange n3 - 30 minutes - Le soutien institutionnel**
 - Qu'est-ce qui existe déjà dans vos institutions pour vous soutenir ou soutenir les participant-e-s au niveau des émotions ?
 - De quels dispositifs ou apports institutionnels auriez-vous besoin pour mieux gérer ces émotions avec une posture / des outils professionnels ?

Résumé général des réponses

Thème 1 – Les émotions des personnes en formation

Les personnes en alphabétisation vivent surtout la peur, la honte et le blocage, qui peuvent freiner l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage. À l'inverse, la fierté, la joie et le sentiment d'appartenance apparaissent quand le cadre est sécurisant et que les progrès sont valorisés et visibles par les participant-es.

Thème 2 – Les émotions des formateurs et formatrices

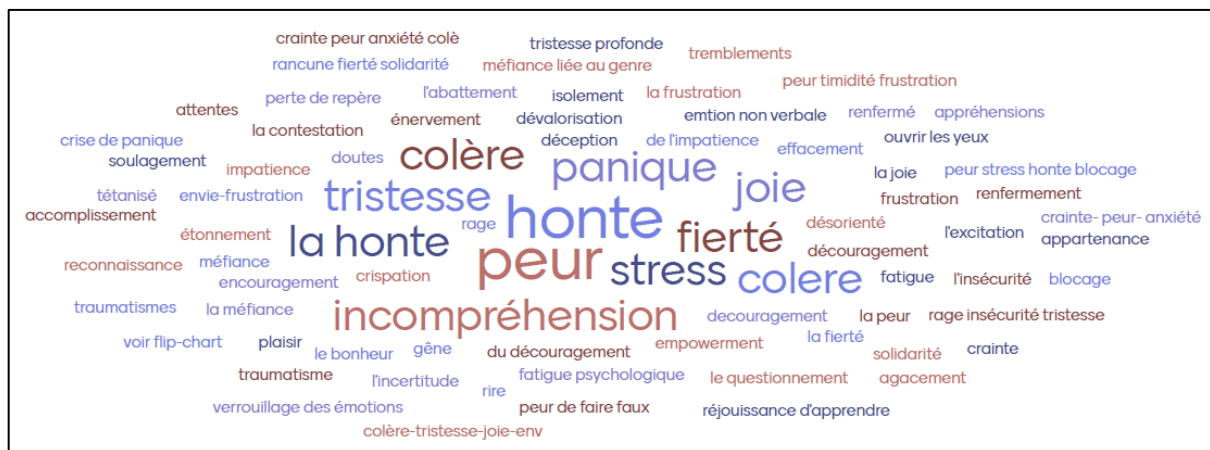
Les formateurs et formatrices disent ressentir beaucoup de fatigue, de frustration et parfois d'impuissance, mais aussi de la satisfaction et de la fierté. Ils et elles s'appuient sur la prise de recul, l'humour, l'échange avec les collègues et l'adaptation des activités pour faire face à ces émotions.

Thème 3 – Le soutien institutionnel

Le soutien institutionnel est très variable selon les lieux, allant de supervisions et ressources spécialisées à presque rien du tout. Les participant-es demandent surtout plus de temps reconnu, plus de temps rémunéré pour aborder les problématiques liées aux émotions, des espaces d'échange formels et un meilleur accès à des appuis psycho-sociaux.

Analyse détaillée

Thème 1 : les émotions des personnes en formation



le nuage de mot mentimeter

Les émotions qui ressortent le plus sont d'abord des émotions de mal-être et de blocage : honte, peur, stress, panique, incompréhension, colère et découragement. On voit aussi apparaître, mais de manière moins dominante, des émotions plus positives comme la fierté, la joie, le plaisir, le soulagement, la solidarité et la reconnaissance.

L'ensemble suggère que l'expérience émotionnelle des personnes en formation est très contrastée : elle oscille entre vulnérabilité, tension et, dans certains cas, reprise de confiance et sentiment d'appartenance.

Groupes d'émotions

Peur et insécurité

Ce premier ensemble est très visible dans le nuage : peur, panique, crainte, anxiété, insécurité, appréhensions et peur de faire faux. Ces émotions renvoient à une forte crainte de l'erreur, du jugement ou de l'exposition de ses difficultés.

Honte et dévalorisation

La honte revient très fortement, avec aussi la gêne, la dévalorisation, l'effacement, le renferment et le blocage. Ce registre émotionnel montre que l'alphabétisation peut être vécue comme une situation qui met en jeu l'image de soi.

Frustration et découragement

Un troisième groupe réunit frustration, colère, impatience, déception, découragement, fatigue et abattement. Ces mots suggèrent une fatigue cognitive et émotionnelle face aux difficultés répétées, au rythme d'apprentissage ou aux obstacles rencontrés.

Émotions positives de reprise de confiance

Le nuage fait aussi apparaître la fierté, la joie, le plaisir, l'accomplissement, le soulagement, l'encouragement et l'empowerment. Ces émotions semblent liées aux progrès visibles, aux réussites même modestes, et à la possibilité de comprendre ou de réussir une tâche.

Émotions relationnelles et collectives

Enfin, on repère la solidarité, l'appartenance, la reconnaissance, l'encouragement, le rire et le bonheur. Cela montre que le cadre collectif peut être une ressource émotionnelle importante, en particulier lorsque le groupe est sécurisant et soutenant.

Effets des émotions sur l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage

Les réponses des sous-groupes à la 2^{ème} question montrent que les émotions négatives peuvent provoquer des réactions corporelles et cognitives immédiates : mains qui tremblent, transpiration, respiration intense, panique, blocage, refus de faire un exercice, mise à distance de l'écriture et absentéisme.

Elles semblent aussi réactiver des expériences douloureuses, ce qui peut conduire à une réticence durable face à l'écrit ou à la présence en cours.

Sur le plan cognitif, le constat des participant-es au colloque c'est qu'elles réduisent la mémorisation, la concentration et la disponibilité mentale, en particulier lorsque le stress ou le débordement occupent tout l'espace psychique.

Le résultat est souvent une entrée dans l'écrit plus lente, plus fragile, voire empêchée.

À l'inverse, certaines émotions facilitent l'apprentissage : confiance, motivation, sentiment d'appartenance, énergie du groupe, joie, satisfaction et fierté.

Les petits succès du quotidien, la relation avec le formateur ou la formatrice et un climat de sécurité permettent d'ouvrir un espace plus favorable à l'apprentissage.

La joie, le rire, la solidarité et la stabilité du groupe semblent jouer un rôle de levier en créant de la cohésion et en soutenant la mémorisation.

La valorisation des compétences et l'accueil de l'erreur renforcent aussi l'estime de soi et la motivation.

Conclusions sur le thème 1 : les émotions des personnes en formation et leur impact

Le groupe, les rituels et la relation pédagogique jouent un rôle central parce qu'ils créent un cadre de confiance. Quand l'environnement est stable, lisible et peu jugeant, les personnes peuvent davantage se rendre disponibles à l'apprentissage au lieu de rester bloquées par la peur, la honte ou l'anticipation de l'échec.

Cette sécurité relationnelle ne fait pas disparaître les difficultés, mais elle en réduit l'effet paralysant. Elle permet de contenir le stress, de diminuer les blocages et de rendre plus probable une participation active aux cours. Dans ce type de cadre, l'erreur peut être vécue comme une étape normale et même apparaître comme nécessaire dans le processus d'apprentissage, et non comme une mise en cause de la personne.

Les émotions positives ont alors un rôle de soutien concret. La fierté, la joie, le soulagement ou le sentiment d'appartenance renforcent la motivation, favorisent la persévérance et donnent du sens aux efforts fournis. Elles rendent aussi plus visibles les petits progrès, ce qui peut relancer l'engagement dans la durée.

L'enjeu des cours d'alphabétisation, en lien avec le sujet des émotions, n'est donc pas seulement de transmettre des compétences techniques (lire et écrire), mais aussi de construire un environnement qui soutient la confiance, la régularité, le pouvoir d'agir et l'autonomie. C'est cette articulation entre cadre sécurisant et valorisation des réussites qui semble rendre l'entrée dans l'écrit plus accessible et plus durable.

Thème 2 : les émotions des formateurs-trices et leurs stratégies



le nuage de mot mentimeter

Résumé des émotions des formatrices et formateurs

Les réponses montrent un spectre émotionnel très large, avec une forte présence d'émotions « difficiles » : impuissance, tristesse, frustration, découragement, lassitude, ras-le-bol, déprime, désarroi, perte de confiance, solitude. Ces émotions sont souvent liées à la confrontation aux vulnérabilités et difficultés des participant·es, aux contraintes institutionnelles ou au sentiment de ne pas pouvoir répondre à tous les besoins.

En parallèle, des émotions positives apparaissent clairement : fierté, joie, satisfaction, plaisir, motivation, curiosité, admiration, projection positive, être « touché positivement ». Elles semblent associées aux réussites des apprenant·es, à la qualité de la relation d'accueil et au sentiment de sens dans le travail.

On repère aussi des émotions plus réflexives ou ambiguës : doute, remise en question, humilité, relativisation, auto-validation, bienveillance envers soi, soins apportés à l'accueil. Ces termes indiquent que les formateurs et formatrices ne vivent pas seulement des émotions « subies », mais qu'ils se questionnent sur leurs pratiques et ajustent leur posture professionnelle.

Enfin, certaines émotions renvoient explicitement au contexte institutionnel : pression de l'institution, sentiment d'injustice, nécessité de « canaliser les infos » ou de réviser la procédure d'accueil. Cela suggère que les émotions des professionnel·les ne sont pas uniquement liées aux apprenant·es, mais aussi aux conditions de travail et aux attentes structurelles.

Stratégies pour que les émotions n'affectent pas le cours ou la relation

Un premier ensemble de stratégies concerne l'auto-régulation : prendre du recul, respirer, se détendre, relativiser, dédramatiser, pratiquer du sport ou écouter de la musique avant le cours. Les formateur·trices mentionnent aussi la maîtrise de soi, le lâcher-prise, l'humour, l'auto-dérision, le fait de « prendre l'air » ou de prendre un moment pour écouter leurs propres émotions.

Un second ensemble vise la régulation de la relation pédagogique : poser un cadre pour se préserver, verbaliser ses émotions face aux apprenant·es, faire une « météo des émotions », sonder l'état émotionnel en début de cours. Ils et elles peuvent laisser la

personne décharger, proposer une pause, reporter la discussion en entretien individuel, isoler la personne ou faire intervenir une psychologue si nécessaire.

Les réponses montrent aussi des stratégies d'ajustement : changer d'activité, proposer des activités en mouvement, faire bouger le groupe, utiliser le contact physique pour apaiser (avec certaines limites) ou utiliser des métaphores comme celle de « jeter le négatif à la poubelle » pour se rendre disponible mentalement au cours. Il s'agit de maintenir un climat de travail tout en tenant compte de ce qui se passe sur le plan émotionnel.

Dans quelques cas, des stratégies d'évitement sont aussi mentionnées (prendre l'apprenant-e à part, prendre distance par peur d'être maladroit), ce qui montre les limites de la régulation émotionnelle lorsque les ressources sont insuffisantes.

Enfin, le soutien entre pairs apparaît comme une ressource importante : demander de l'aide, déléguer, se décharger auprès de collègues, disposer d'un espace pour évacuer une émotion sans forcément recevoir de conseils.

Comment les émotions deviennent un levier dans la formation

Plusieurs éléments indiquent une volonté de faire des émotions un support de travail plutôt qu'un simple obstacle. Les formateur-trices parlent d'« accueillir ce qui est là », de la « méthode de la poubelle »¹, d'identifier et d'accepter leurs émotions, d'en parler et d'analyser ce qui s'est passé. Les émotions sont alors utilisées comme point de départ pour ajuster le cours, clarifier les règles ou proposer un entretien individuel, parfois avec interprète.

Certaines pratiques transforment directement les émotions en leviers d'apprentissage : exercices de respiration en rituel de début de cours, réutilisés en cas d'émotions fortes, braingym, massages ou auto-massages, activités en mouvement. Ces rituels visent à réguler l'état corporel et émotionnel pour rendre les apprenant-es plus disponibles cognitivement.

Les émotions sont aussi mobilisées pour renforcer la relation et la dynamique de groupe : créer des liens, montrer ses faiblesses pour être « sur un pied d'égalité », s'autoriser à exprimer ses émotions pour instaurer transparence et confiance. La thématisation explicite des émotions dans une charte (besoin de respect, droit de dire comment on se sent) participe à cette mise en mots et à cette légitimation.

Enfin, les émotions deviennent un levier de développement professionnel : partage entre collègues, analyses de pratiques, échanges en colloque, recours à une personne de référence ou à un « espace de santé ». Dans ce cadre, les émotions des formateurs-trices nourrissent une réflexion collective sur le métier et sur les conditions d'un accueil plus ajusté des publics.

Conclusion sur le thème 2 : les émotions des formateurs-trices leurs stratégies

Les données issues de ce thème montrent que les formateur-trices en alphabétisation vivent une charge émotionnelle importante, faite à la fois de fatigue, de frustration et de doute, mais aussi de joie, de fierté et de satisfaction. Ils et elles disposent déjà d'un répertoire riche de stratégies d'auto-régulation, de régulation de la relation et de soutien entre pairs, même si certaines formes d'évitement qui ont été évoquées sont peut-être le signe de zones de fragilité ou de saturation.

¹ Déposer ses émotions ou tout ce qui freine l'ici et maintenant lors de la phase d'entrée dans le cours ou durant le cours si cela survient en les jetant à la poubelle métaphoriquement ou concrètement en les déposant sur un papier que l'on jette

Dans l'ensemble, les émotions ne sont pas seulement perçues comme un risque pour le bon déroulement des cours : elles sont progressivement intégrées comme un objet de travail, un levier pour créer du lien, sécuriser le cadre et soutenir l'engagement des apprenant-es.

Thème 3 : le soutien institutionnel

Dispositifs existants dans les institutions

Les réponses montrent une grande hétérogénéité des dispositifs déjà en place : certaines institutions ne disposent de « rien », tandis que d'autres offrent des supervisions avec psychologue externe, des permanences (infirmière, assistant·e social·e, psychologue), ou la présence d'une travailleuse sociale sur site. On trouve aussi des numéros de téléphone d'aide pour le personnel, des conseillers formés à l'accompagnement psychologique, des espaces-santé, des coordinatrices des apprenant-es et des possibilités de réorientation vers le réseau social ou de santé mentale.

Pour les formateurs et formatrices, les ressources les plus citées sont les collègues, les responsables pédagogiques, les analyses de pratique, les supervisions, les réunions de travail et les débriefings à chaud entre pairs. Ces espaces permettent de partager des situations difficiles, de se « décharger » émotionnellement et de chercher collectivement des pistes de réponse, même si ces échanges restent souvent informels.

Certaines réponses mentionnent des dispositifs plus ponctuels : atelier gestion du stress, intervention d'un psychologue lors d'une journée de rentrée entre collègues avant la reprise des cours, entretiens individuels avec interprète, rendez-vous hebdomadaires avec des professionnel·les (psy, infirmière, AS).

Cependant, trois réponses laissent penser que certaines ressources institutionnelles sont sous-utilisées : faible participation, supervisions abandonnées faute d'inscriptions, personnes de confiance peu sollicitées.

Besoins et demandes en matière d'appuis institutionnels

Les besoins exprimés convergent d'abord vers des espaces formalisés d'échanges : lieux de discussion entre collègues, moments de débriefing, salles communes pour parler, séances de réseau, ateliers d'échanges de pratiques, journées « au vert », avec du temps de travail rémunéré dédié à ces activités. L'idée qui semble ressortir des réponses est de ne plus faire reposer ces échanges sur des pratiques informelles, mais de les inscrire dans le fonctionnement ordinaire des institutions.

Les formateur-trices demandent aussi un meilleur accès à des ressources spécialisées : supervision individuelle ou de groupe avec une personne externe, psychologue, assistante sociale, permanence psy pour l'ensemble de l'institution, espace infirmerie, possibilité de recourir à des interprètes.

Certain-es insistent sur la nécessité d'identifier clairement un réseau de personnes ressources avec des expertises différenciées pour soutenir les situations complexes.

Un autre besoin récurrent concerne la formation : sur les publics et leur besoins, communication non violente, apports spécifiques sur la posture professionnelle face aux émotions, y compris la « fatigue de compassion » et les troubles vicariants. Il est souhaité que ces formations se tiennent sur le temps de travail et soient mieux reconnues.

Enfin, plusieurs réponses pointent un enjeu de reconnaissance institutionnelle : il est demandé que les émotions (celles des participant-es et des formateur-trices) soient reconnues « à la même hauteur que la technicité » des apprentissages. Cela implique que les directions s'emparent explicitement du sujet, financent des outils, prévoient du temps dans les plannings, et ne laissent pas la gestion émotionnelle au seul niveau individuel.

Il est intéressant de constater une certaine tension entre les réponses données à la première et à la deuxième question, à savoir la sous-utilisation de certaines ressources là où elles existent et des demandes pour mettre en place ces mêmes ressources (probablement là où elles n'existent pas encore)². Les données disponibles ne permettent pas d'aller plus loin dans l'analyse.

Conclusion générale sur le thème 3 : le soutien institutionnel

Ce thème met en évidence un paysage contrasté : certaines institutions sont déjà relativement outillées (supervision, réseau psy-social, espaces-santé, responsables dédiés), tandis que d'autres ne disposent pratiquement d'aucun dispositif formel. Même là où des ressources existent, leur usage semble parfois être limité, ce qui crée un possible décalage entre l'offre existante et les besoins exprimés.

Les réponses convergent vers une demande claire de formalisation et de légitimation : des espaces d'échange structurés, réguliers, rémunérés, et la présence de professionnel-les externes, sont perçus comme nécessaires pour traiter les émotions dans une posture professionnelle plutôt que sur le mode de la "débrouille" individuelle. En parallèle, les formateurs-trices souhaiteraient que l'institution reconnaisse la dimension émotionnelle comme un enjeu à part entière de l'alphabétisation, au même titre que les contenus et les méthodes pédagogiques.

Ces éléments restent issus d'un recueil ponctuel et déclaratif : ils donnent une image partielle, mais cohérente, des tensions actuelles entre responsabilités individuelles et responsabilités institutionnelles. Ils suggèrent que, pour que les émotions deviennent réellement un levier plutôt qu'un risque, un travail de structuration et de reconnaissance au niveau organisationnel est indispensable, au-delà des initiatives isolées déjà présentes.

² Le sondage rempli par les groupes de travail étant anonyme, il n'est pas possible de croiser les réponses