



HAL
open science

Mise en place d'un module d'entrée dans l'écrit pour de jeunes migrants et demandeurs d'asile apprenant le français en classe Passerelle au Luxembourg

Fanny Mangot

► To cite this version:

Fanny Mangot. Mise en place d'un module d'entrée dans l'écrit pour de jeunes migrants et demandeurs d'asile apprenant le français en classe Passerelle au Luxembourg. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00725115

HAL Id: dumas-00725115

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00725115>

Submitted on 24 Aug 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Mise en place d'un module d'entrée dans l'écrit
pour de jeunes migrants et demandeurs d'asile
apprenant le français en classe Passerelle
au Luxembourg**

Nom : MANGOT
Prénom : Fanny
N°d'étudiant : 19730278

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel à distance - 30 crédits

Mention : Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2011-2012



**Mise en place d'un module d'entrée dans l'écrit
pour de jeunes migrants et demandeurs d'asile
apprenant le français en classe Passerelle
au Luxembourg**

Nom : MANGOT
Prénom : Fanny
N°d'étudiant : 19730278

UFR LLASIC

Mémoire de master **2 professionnel à distance** - 30 crédits

Mention : **Sciences du Langage**

Spécialité ou Parcours : **Français Langue Étrangère**

Sous la direction de **CATHERINE FRIER**

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens à exprimer tout d'abord ma gratitude à Arman, Bahram, Serhat, Fiaz, Rabah, Stuart et Idris¹, sans qui ce mémoire n'aurait pas lieu d'être.

Je remercie également l'équipe Form'Actif de m'avoir accueillie et permis de rencontrer les apprenants de la classe Passerelle.

Un merci tout particulier à Christian pour son accueil chaleureux, son implication dans le projet, et son soutien lors du stage.

Je remercie par ailleurs Catherine Frier pour son suivi, ses conseils précieux et sa disponibilité.

Mes remerciements vont enfin à Eric pour son aide et son soutien lors de la rédaction de ce mémoire.

¹Les prénoms de tous les élèves concernés par cette étude ont été remplacés dans le corps du mémoire ainsi que dans les documents en annexes.

Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1	
-	
CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	10
CHAPITRE 1 – LA QUESTION DE L'ENTRÉE DANS LA LANGUE ÉCRITE CHEZ L'ADULTE	11
1. Quel est le public concerné ?.....	11
2. Quel est notre contexte d'enseignement-apprentissage ?.....	12
3. Quelques concepts autour du rapport à l'écrit.....	13
4. Que signifie « entrer dans l'écrit » ?.....	16
CHAPITRE 2 – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	18
1. Le Grand-Duché de Luxembourg.....	18
A) Contexte géographique.....	18
B) Contexte historique, politique et économique.....	19
2. Le multiculturalisme luxembourgeois.....	20
A) Évolution démographique et immigration.....	20
B) Une situation linguistique atypique.....	22
a) Un plurilinguisme propre aux Luxembourgeois	22
b) La question des langues dans le système scolaire.....	24
3. Caritas Luxembourg.....	27
A) La fondation Caritas Luxembourg.....	27
a) Origine et mission.....	27
b) Organisation et financement.....	28
B) Le Service Solidarité et Intégration.....	29
a) Organisation, public et action.....	29
b) Position par rapport à la politique luxembourgeoise et européenne d'immigration.....	30
C) Le service éducatif jeunes « Form'Actif ».....	32
4. La classe Passerelle.....	33
A) Vocation.....	33
B) Fonctionnement et organisation pratique	34
C) Public.....	36
a) Caractéristiques générales.....	36
b) Le rapport à la langue écrite en classe Passerelle.....	38
CHAPITRE 3 – LE MODULE D'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : APPROCHES DIDACTIQUES DE RÉFÉRENCE ET LEURS IMPLICATIONS.....	41
1. Objectifs de formation et principes didactiques sous-jacents	41
A) Développement personnel	42
B) Développement citoyen et social	43
a) La sensibilisation au rôle de l'écrit	43
b) Lire et écrire « pour de vrai » en collaborant dans un but commun	44
2. Le débat intranché des « méthodes de lecture »: vers quel modèle didactique ?	47
A) Des méthodes traditionnelles.....	47
B) ... à un modèle didactique de référence.....	48
3. Quelles implications pour le module d'entrée dans l'écrit de la classe Passerelle ?.....	49
PARTIE 2	
-	
IMPLÉMENTATION DU MODULE « ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ».....	51
CHAPITRE 1 – MISE EN PLACE DU MODULE : ASPECT INGÉNIERIQUE.....	52
1. Ma mission auprès de la classe Passerelle.....	52
A) Prémices et commande initiale de stage.....	52
B) Visées spécifiques au projet ingénierique et didactique.....	53
2. Le module et ses choix organisationnels.....	54

A) L'ICA : une rencontre décisive.....	54
B) Le dispositif.....	56
a) Temps imparti.....	56
b) Objectifs généraux du module et de la formation.....	56
c) Redéfinition de mon rôle au sein du projet.....	58
C) Le choix des témoins de la recherche.....	59
a) La phase de pré-détection informelle en classe.....	59
b) Le questionnaire-rencontre.....	60
c) L'entrée dans la formation : sept candidats parés pour l'aventure.....	62
CHAPITRE 2 – CONTENU DU MODULE : ASPECT DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	63
1. Place aux apprenants : qu'ont-ils à nous dire?.....	63
A) Évaluation initiale : partir du « déjà-là ».....	63
a) L'entretien focalisé.....	64
b) Le test diagnostique.....	64
B) Synthèse de l'évaluation initiale : établir des pistes didactiques.....	66
a) Les apprenants et leur histoire.....	66
b) Leurs compétences linguistiques.....	72
c) Leurs compétences graphiques.....	76
d) Leurs compétences cognitives.....	78
2. Du côté du formateur : quelles stratégies?.....	82
A) Éléments clefs de notre modèle didactique de référence et mise en place du module.....	82
a) La Méthode Naturelle de Lecture-Écriture.....	82
b) Choix et traitement des différents types d'écrits susceptibles d'être rencontrés par les apprenants dans la société d'accueil.....	85
c) Plaidoyer pour la graphie, cette alliée insoupçonnée.....	89
d) Organisation du module et système d'évaluation.....	92
B) Lumière sur trois composantes essentielles de l'approche choisie dans notre contexte d'apprentissage.....	95
a) Redonner confiance aux apprenants en les plaçant au centre de leur apprentissage.....	95
b) Les amener à l'autonomisation en les responsabilisant et en développant leur réflexion métacognitive et métalinguistique.....	96
c) Développer leur conscience citoyenne et sociale en s'appuyant sur le groupe.....	100
CHAPITRE 3 – ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	103
1. Évolution de la confiance en eux des apprenants à travers leurs discours.....	103
2. Évolution de leur degré d'autonomisation à travers leurs discours.....	105
3. Évolution de leur insécurité scripturale, de leurs capacités d'auto-correction et de leur maîtrise graphique à travers leurs écrits.....	107
4. Bilan didactique et ingénierique : pistes de réflexion.....	110
Conclusion.....	113
Bibliographie.....	116

Introduction

En septembre 2010, après une immersion de neuf mois dans la capitale éthiopienne Addis-Abeba, me voici de retour dans le pays qui m'a accueillie et dans lequel je réside depuis 2005: le Luxembourg. Pays cosmopolite s'il en est, fervent pro-européen, ce micro-État compte pas moins de quarante pour cent d'étrangers dans sa population, parmi lesquels des personnes migrant pour raisons économiques, regroupement familial... et une petite proportion de personnes venues demander l'asile sur le sol luxembourgeois. Le Luxembourg fait tout de même partie avec Malte des pays européens où le nombre de demandeurs d'asile par rapport au nombre d'habitants était le plus élevé en 2011². Pays attractif de par son économie encore florissante malgré les crises successives de ces dernières années, il constitue parfois aussi une destination de hasard à l'issue du périple de certaines personnes qui ignoraient son existence jusqu'à leur arrivée fortuite. Faisant moi-même partie de la population étrangère implantée au Luxembourg, avec le net avantage d'être francophone, je me suis demandée ce qu'il advenait des migrants et demandeurs d'asile en quête d'un avenir plus clément une fois foulé le sol de ce pays d'accueil si singulier, avec son brassage de langues et sa mosaïque de cultures. Comment les aidait-on à s'intégrer, comment accédaient-ils à une formation et quelle(s) langue(s) devaient-ils apprendre ?

C'est avec ces interrogations que j'ai débuté mon stage au sein du service Form'Actif de Caritas Luxembourg, chargé entre autres de la formation linguistique de jeunes populations étrangères en difficulté au Luxembourg. Ce stage, effectué dans le cadre du Master 2 professionnel à distance de Français Langue Étrangère (désormais FLE), m'a permis de découvrir la classe Passerelle mise en place par Caritas. J'y suis intervenue dans un premier temps en tant qu'étudiante-stagiaire en quête de solutions pour optimiser la formation dispensée par Caritas, puis en tant que conceptrice-formatrice d'un module d'« entrée dans l'écrit ». Mais replaçons les choses dans leur contexte. La classe accueille chaque année une cinquantaine de jeunes migrants et demandeurs d'asile entre 16 et 22 ans, afin de leur enseigner principalement le français et de leur permettre de poursuivre leur formation et de chercher du travail, avec pour visée leur intégration dans la société

²2100 demandeurs d'asile étaient enregistrés au Luxembourg en 2011, soit 4200 personnes par millions d'habitants, contre 1160 personnes par millions d'habitants pour la France (Portail europaforum.lu, 2008).

luxembourgeoise. Si l'enseignement de la langue française dispensé en classe fait la part belle à l'oral, il n'en reste pas moins que les élèves sont rapidement confrontés à divers écrits en français, tant au sein de la classe que de la société luxembourgeoise. Pour les élèves ayant déjà acquis une (ou plusieurs) langue(s) à l'écrit, c'est-à-dire la grande majorité d'entre eux, l'apprentissage du français écrit se fait petit à petit, en parallèle au français oral. Il n'en est pas de même pour les personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine, pour qui l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue nouvelle demande un travail spécifique. Or en 2011, la formation Passerelle n'offrait pas de réponse à ces élèves pour qui l'accès à la culture écrite restait un obstacle infranchissable.

Comment alors favoriser l'entrée dans l'écrit de jeunes migrants ou demandeurs d'asile, peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, en vue de faciliter leur intégration à la classe Passerelle et à la société d'accueil luxembourgeoise ? Pour répondre à cette problématique, il convient de s'interroger sur la place à accorder à l'écrit au sein de la classe et plus généralement de la formation existante, et donc sur les possibilités de réaménagement de cette formation. Comment proposer une solution adéquate tenant compte des contraintes pratiques de notre terrain de stage (formation existant à l'extérieur, budget, personnel, nombre d'heures et locaux à disposition...) et du contexte d'apprentissage (particularités du public accueilli, objectifs de formation...) ? Comment sensibiliser les apprenants concernés à l'importance de l'écrit dans une société dont la conception des rapports humains est structurée par l'écrit ? Comment aborder cet enseignement dans une perspective permettant aux apprenants de devenir des acteurs sociaux autonomes, un facteur incontournable d'intégration pour les élèves de la classe Passerelle ?

Nous avons tenté de répondre à ces questions en nous appuyant sur les travaux de divers théoriciens et praticiens autour de la notion élargie de littératie, dans son acceptation aussi bien anthropologique que sociale ou encore didactique, travaux adaptés à notre contexte d'enseignement-apprentissage spécifique. Nous tenterons dans une première partie de définir en détails ce cadre théorique, à savoir la question de l'entrée dans l'écrit chez les adultes, ainsi que le contexte de notre recherche : le Luxembourg et ses particularités, l'action de Caritas dans le contexte luxembourgeois, la classe Passerelle et son public, et enfin les approches didactiques de référence adaptées à ce contexte. Nous verrons dans une deuxième partie quelles solutions nous avons tenté de mettre en place sur le terrain au regard des apports du cadre théorique et de l'analyse du contexte de la recherche, d'abord

sur le plan ingénierique puis sur le plan didactique et de la méthodologie de recherche. Nous concluons enfin cette deuxième partie par un bilan de notre action à travers l'analyse des divers éléments recueillis tout au long du module d'entrée dans l'écrit mis en place au cours de notre stage.

Partie 1

-

Cadre théorique et contexte de la recherche

Chapitre 1 – La question de l'entrée dans la langue écrite chez l'adulte

Si la visée didactique de ce projet de mémoire est clairement établie, il est cependant plus délicat de définir le cadre théorique dans lequel il s'inscrit. Ce cadre touche en effet à bon nombre de domaines de recherche qui se recoupent dans le champ de l'enseignement du français, du fait de la perméabilité des notions qui les constituent et des spécificités du public concerné. Tentons cependant d'en définir les contours.

1. Quel est le public concerné ?

Il convient avant tout de partir de l'élément qui constitue la raison d'être de cette étude, à savoir son public cible. Si ce postulat semble simple à première vue, on se rend compte lorsque l'on examine les caractéristiques de ce public qu'il est difficile d'en établir un profil type³. Attardons-nous donc sur les points communs des personnes accueillies dans le module d'entrée dans l'écrit. Ce sont toutes de jeunes adultes (entre 16 et 25 ans) arrivés récemment sur le sol luxembourgeois en qualité de migrant ou de demandeur d'asile⁴. Ce sont donc des personnes étrangères, qui ne connaissaient pas le français à leur arrivée au Luxembourg. Elles n'ont pas suivi leur scolarité au Luxembourg : certaines l'ont suivie dans leur pays d'origine, d'autres non ou en partie seulement pour diverses raisons liées à leur situation (guerre, difficultés économiques, situation d'échec scolaire...). Toutes ont intégré la classe Passerelle afin d'acquérir un niveau de français (minimum A2, maximum B1 à l'oral) leur permettant de s'intégrer au pays d'accueil (vie quotidienne, employabilité, éventuellement poursuite d'études), selon des modalités d'encadrement et d'enseignement plus souples que dans une école classique et plus adaptées aux spécificités de ce public, nous y reviendrons. Toutes ont été « perçues » dans un premier temps comme ayant des difficultés à l'écrit lors de leur entretien d'accueil et lors des premiers mois passés en classe, puis « détectées » comme potentielles candidates au module d'entrée dans l'écrit.

³Voir à ce sujet les travaux de Leclercq (2007) et Vicher (2008) qui mettent en exergue l'aspect artificiel des catégorisations et l'inclassabilité de ce public du fait de son hétérogénéité et de la multiplicité des approches didactiques existantes.

⁴Pour une explication détaillée, voir page 29 de ce mémoire.

2. *Quel est notre contexte d'enseignement-apprentissage ?*

Certes, le public est à la jointure entre adolescence et monde des adultes. Il a par ailleurs certains points communs avec les « élèves nouvellement arrivés (en France) » (désormais ENA(F)), longtemps appelés « primo-arrivants », c'est-à-dire des élèves allophones⁵ qui arrivent dans un système scolaire français et à qui il faut en urgence donner des bases de français. Les ENA(F) sont accueillis dans des classes d'accueil du second degré (CLA) propres aux collèges et lycées français, qui ont pour vocation de les remettre à niveau de manière intensive en vue de leur intégration rapide au système scolaire qu'ils suivent en parallèle et, au-delà, à la société d'accueil. La pédagogie particulière de ces classes relève du Français Langue Seconde et de Scolarisation, que nous appellerons FLSco, c'est-à-dire « *une langue apprise et pratiquée à l'école et qui sert pour enseigner d'autres matières qu'elle-même* » (Peraudeau, 2009). Parmi les ENA(F), les « ENA-NSA (ENA non scolarisés antérieurement) » ont la particularité de n'avoir pas été scolarisés dans leur pays d'origine et sont ainsi non lecteurs. C'est le cas de certaines personnes du module d'entrée dans l'écrit.

Au Luxembourg, les élèves en provenance de pays étrangers âgés de plus de douze ans, donc encore en âge d'être scolarisés, sont accueillis depuis peu par la Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants (CASNA)⁶. Lorsque les jeunes étrangers nouveaux arrivants ont en revanche dépassé l'âge de scolarisation et présentent des problèmes sociaux, ils peuvent alors être accueillis par la classe Passerelle. Celle-ci va permettre à certains de réintégrer le système scolaire luxembourgeois, ou de poursuivre des études. La pédagogie du FLSco est d'ailleurs utilisée en classe. Cependant la classe Passerelle ne fait pas partie du système scolaire luxembourgeois : même si son existence est reconnue, elle n'est pas financée par l'Éducation nationale luxembourgeoise, pas plus qu'elle ne s'aligne sur son programme. Elle est indépendante et relève du milieu associatif. Par ailleurs, s'agissant de jeunes adultes trop âgés pour intégrer en cours de route le système scolaire classique, ils sont considérés comme des adultes responsables de leur formation. En effet, cette dernière n'est pas obligatoire mais volontaire. Un projet individuel de formation est établi avec eux à leur entrée dans la formation générale, même

⁵Caractérise un public « *qui parle une langue "autre"* » (Cuq, 2003, p.17)

⁶Le CASNA luxembourgeois joue à peu près le même rôle que son homologue français, le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage). Cependant le contexte linguistique, culturel et scolaire du Luxembourg diffère grandement du contexte français, nous y reviendrons.

si c'est souvent avec la famille de ces jeunes adultes, lorsqu'ils sont entourés, que le contrat pédagogique est passé. Le module d'entrée dans l'écrit a été quant à lui proposé, mais non imposé. Il s'inscrit au même titre que la classe Passerelle dans une logique de formation continue des adultes étrangers.

La formation relève donc de l'andragogie, ou « *pédagogie des adultes* » (Leclercq, 1999, p.153), relation dans laquelle chaque élève est considéré comme un apprenant, au sens étendu d' « *acteur social possédant une identité personnelle* » qui « *construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui* » (Cuq, 2003, p.21). Nous sommes par ailleurs à la croisée des chemins entre didactique du FLE, soit l'enseignement tardif de la langue et la culture française à un public étranger, didactique du FLS, c'est-à-dire l'enseignement d'une langue seconde, le français, qui servira de langue d'apprentissage, de scolarisation et/ou d'intégration, et didactique de la lecture-écriture avec un public de langue étrangère présentant des difficultés à l'écrit. Ce dernier domaine didactique fait écho sur le plan social aux dispositifs de lutte contre l'illettrisme et d'alphabétisation⁷.

3. Quelques concepts autour du rapport à l'écrit

Lorsque l'on pense « difficultés à l'écrit », le premier mot associé dans les consciences collectives en France est généralement celui d'illettrisme. Et pour cause : mot récurrent dans les médias depuis les années 1980, où il est agité comme une menace et présenté comme un fléau à éradiquer, mot choisi comme fer de lance par les milieux associatif et politique dans le but de « *conforter l'intervention éducative* » (Leclercq, 1999, p.30), mot analysé par les chercheurs en tant que « *problème social* » (*ibid.*, p.29)... Comme le rappelle Leclercq (1999):

l'illettrisme est envisagé comme un concept très globalisant, très général permettant de 'classer' dans la même catégorie certaines populations. Mais les individus concernés ne sont pas considérés en tant que tel, ne sont pas considérés dans leurs différences interindividuelles. (...) C'est l'illettrisme qui est au centre des discours, et assez peu les illettrés. (p.30)

⁷Nous avons choisi de ne pas expliciter ici les nombreux débats actuels autour des conceptions que recouvrent les notions de FLE, FLS et formation de base, celles-ci étant en constante évolution : il nous semble plus intéressant de nous concentrer sur la situation d'enseignement-apprentissage qui nous concerne, et nous renvoyons pour plus de détails à deux écrits détaillés sur la question : ceux de Vicher (2008) et de Etienne (2007).

Ceux-ci ont par ailleurs souvent été considérés dans les journaux comme « *des "handicapés", des "infirmes de la lecture", "une population mutilée"* » (Frier, 1997, p.42), bref, des paria inadaptés à notre « monde moderne ». Frier explique que « *la maladie illettrisme fait peur* » (*ibid.*) car elle est souvent associée à marginalité et délinquance, justifiant cet engouement pour la fameuse « lutte contre l'illettrisme » dont relèvent bon nombre de formations de base. La définition proposée par le Groupe de Lutte contre l'Illettrisme (désormais GPLI) est intéressante à plusieurs titres :

On considère comme relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles et n'ont pu user de ces savoirs ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression. (Leclercq, 1999, p.31).

Cette définition distingue tout d'abord les personnes dites « illettrées » des personnes qui, comme l'étymologie du mot l'indique, n'ont pas été alphabétisées dans le cadre de l'école, c'est-à-dire les personnes « analphabètes ». La distinction fait l'unanimité entre les représentants de la psychologie cognitive et les neuroscientifiques : une personne analphabète « *se comporte face à l'écrit de manière différente d'[une personne illettrée]* » (Besse, 1997, p.273), notamment au niveau de l'analyse phonique, car n'ayant pas été sensibilisée à l'existence du code alphabétique, elle n'a pas acquis de « *conscience phonémique* » (Dehaene, 2007, p.268). Ainsi une personne analphabète ne saura pas répondre à la question suivante : « qu'obtient-on si on enlève le premier son de « paris » ? », la réponse étant [ari]. Aussi le terme d' « analphabétisme fonctionnel », autre mot choisi par l'UNESCO pour caractériser l'illettrisme (Cuq, 2003, p.124), met en exergue la particularité propre à l'illettrisme qui relève d'une caractéristique fonctionnelle, c'est-à-dire la difficulté à associer du sens au code, qui lui est déjà connu mais pas automatisé ou pas utilisé pour faire sens.

Cette précision et la définition du GPLI montrent ensuite que « *la faible maîtrise de l'écrit n'est pas seulement un problème instrumental, mais aussi un ensemble de rapports socioculturels à la 'lettre'* » (Leclercq, 1999, p.32). C'est donc le rapport global à l'écrit de la personne que l'on doit interroger, et pas seulement une « déficience fonctionnelle ». On

peut même parler de ses rapports à l'écrit, ce qui renvoie à la fois « à des pratiques de lecture et d'écriture, à des représentations de l'écrit, mais aussi à des valeurs familiales, sociales, à des ancrages culturels... » (*ibid.*, p.44). On comprend alors aisément qu'il existe autant de profils d'apprenants en difficultés à l'écrit qu'il existe de parcours personnels. Aussi le concept d' « insécurité scripturale », autre terme pouvant se référer à la notion d'illettrisme (Cuq, 2003, p.124), nous semble particulièrement adapté à notre situation. En effet, Dabène utilise ce concept pour rendre l'enchevêtrement des représentations contradictoires sur l'écrit vécues par les apprenants eux-mêmes, souvent de manière inconsciente, qui créent « un état anxigène » chez ces personnes (Leclercq, 1999, pp.51-52).

Pour résumer, nous retiendrons la définition de Leclercq qui rend parfaitement la difficulté de placer une frontière entre le terme « illettré », qui renvoie à une connotation négative, signe d'un manque, d'un déficit, et son antonyme « lettré », connoté lui d'un positivisme extrême puisqu'il renvoie non seulement au fait de savoir lire, c'est-à-dire de « posséd[er] l'outil » (Frier, 1997, p.49), mais aussi au fait d'être cultivé⁸... Ce choix de terme est d'ailleurs significatif de la grande importance accordée traditionnellement à l'écrit dans l'enseignement de la langue française. Leclercq (1999) propose de repenser les rapports à l'écrit de la manière suivante :

Il faudrait davantage parler de pré-alphabétisation rassemblant des formes diversifiées de rapports à la lettre, certaines étant plus proches d'un pôle illettré, d'autres plus proches d'un pôle lettré. De plus, pour une même personne, les contradictions, les discontinuités font que sur certains aspects elle se rapproche du pôle illettré, sur d'autres elle s'en éloigne. (p.53)

Soulignons enfin que la notion d'illettrisme renvoie à une particularité francophone, c'est-à-dire à des personnes ayant suivi une scolarité francophone. Le cas qui nous intéresse est encore différent et soulève d'autres questionnements quant à la définition des problèmes d'accès à l'écrit et aux réponses didactiques appropriées qui concernent le public de cette étude, nous y reviendrons plus en détails dans le deuxième chapitre de cette première partie.

⁸Le terme lettré signifie « qui a des lettres, de la culture, du savoir ». Il est synonyme de « cultivé, érudit, humaniste, savant » et antonyme de « illettré, ignare, ignorant ». (Lettré, 2003, p.1478)

4. *Que signifie « entrer dans l'écrit » ?*

Cette question renvoie à « l'objet » à apprendre d'une part, et à son processus d'enseignement-apprentissage d'autre part. Il s'agit de faire entrer le public dans l'écrit à divers degrés. Qu'entend-on par l'expression « faire entrer dans l'écrit » ? Je fais ici référence à la notion de littératie⁹, qui même si elle reste marginale dans le champ de la recherche française, rend la complexité de ce « monde » à lui tout seul que constitue l'écrit. La littératie recouvre plusieurs sens plus ou moins larges. Le plus restreint renvoie au « *savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée* » (Cuq, 2003, p.157). Le plus large renvoie à « *l'entrée dans la culture écrite* » (Fijalkow J., Fijalkow Y., Pasa L. , 2004, p.58). C'est cette dernière définition que nous retenons car elle recouvre différents aspects dont aucun n'est à négliger.

On part tout d'abord grâce à cette définition d'une posture de principe qui réhabilite une relation pédagogique au sein de laquelle l'apprenant va (ré)acquérir un savoir plutôt que de lutter contre une « maladie ». En effet, « *le terme littéracie veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif : le premier serait l'apprentissage de l'écrit, au lieu du "désapprentissage" que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'illettrisme.* » (Barré-De Miniac, Brissaud & Raspail, 2004, p.8).

Sur un plan social dans un second temps, cette définition renvoie à « *la culture écrite, à la civilisation de l'écrit* » (Adami, 2009, p.60), par opposition à l'univers de l'oralité¹⁰. Adami rappelle en effet que « *l'écrit n'est pas un simple système de transmission, un simple moyen de communication à distance ou une expression de la pensée, mais c'est, dans les sociétés scripturalisées, la pensée elle-même* » (p.59), appuyant ainsi la thèse qui consiste à considérer l'écrit comme un véritable monde avec sa logique propre. L'auteur insiste sur le fait que pour autant, la littératie « *n'est pas toute la cognition (...) et l'oralité produit ses propres schémas de pensée, ses repères et ses outils cognitifs* » (*ibid.*). Il explique dans une autre étude que tout comme la littératie ne renvoie pas simplement au système écrit, l'oralité « *ne se réduit ni à l'oral, comme canal, ni à la tradition orale et encore moins à la littérature orale. L'oralité intègre ces aspects et les*

⁹On trouve également l'orthographe « littéracie », plus proche de l'anglais dont le terme est emprunté. Pour des raisons pratiques, nous conserverons la même orthographe pour tout renvoi à cette notion sauf dans le cas de citations.

¹⁰Adami fait référence à ce sujet aux travaux de l'anthropologue Jack Goody. Ce dernier explique dans un ouvrage au titre parlant, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (2007), qu'« *une soi-disant tradition orale qui complète une tradition écrite ne peut pas être assimilée à la tradition orale d'une société sans écriture.* » (p.47).

dépasse parce qu'elle possède plusieurs dimensions : linguistique, communicationnelle et culturelle. » (Adami, 2008, p.4). Le concept d'oralité n'est d'ailleurs apparu qu'avec le développement de la langue écrite qui a permis de conceptualiser le rapport au langage. L'univers de l'écrit et celui de l'oralité diffèrent donc dans leur rapport à la réalité. Ainsi l'écrit « permet de décontextualiser le savoir en l'affranchissant de son contexte de production et d'échange », ce qu'on pourrait appeler une mise à distance de la réalité, tandis que l'oralité entretient en revanche « un rapport nécessaire avec la réalité et son contexte spatio-temporel, social, historique, économique et culturel » (*ibid.*, p.5). Si chaque sphère se côtoie, le passage de l'univers de l'oralité à l'univers de l'écrit n'implique pas simplement pour l'apprenant d'acquérir un code mais bien de remettre en question sa relation à l'environnement dans lequel il évolue : « la maîtrise et l'utilisation de l'écrit impliquent des modifications très importantes chez les individus et les groupes sociaux quant à leurs représentations du monde et entraînent même des modifications de leurs structures cognitives » (*ibid.*). On peut alors parler d'« acculturation à l'écrit » (Frier, 1997, p.46) puisqu'il s'agit bien d'accéder à une nouvelle culture, celle de l'écrit.

Sur le plan de l'acquisition individuelle ensuite, la définition de la littératie que nous retenons inclut par conséquent le savoir-lire mais aussi le savoir-écrire, ainsi que « l'usage du langage écrit dans la société » (Cuq, 2003, p.158). Elle suppose donc une conception de l'objet langue à apprendre qui tient compte de sa globalité. Comme l'expliquent Fijalkow et al. (2004), « la langue enseignée n'est (...) plus réduite à une de ses parties » (phonétique ou lexicale) mais bien à un système global dont les composantes sont indissociables (p.56). Par ailleurs on y ajoute « le contexte linguistique et extra-linguistique dans lequel s'inscrivent les productions langagières » (p.58). On est donc dans une conception d'enseignement-apprentissage de « la langue en situation » (p.60), la langue qui fait sens et qui permet aux apprenants de comprendre et d'agir sur le monde qui les entoure, autrement dit qui leur donne un pouvoir pragmatique dont tout véritable acteur social a besoin, tel que le définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR). Celui-ci préconise en effet une perspective actionnelle qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR, p.15). Il s'agit donc bien d'apprendre à lire et à écrire pour « devenir citoyen » (Leclercq, 1999, p.27).

Chapitre 2 – Le contexte de la recherche

1. Le Grand-Duché de Luxembourg

A) Contexte géographique

Le Luxembourg figure parmi les plus petits pays de l'Union européenne avec une superficie de 2 586 kilomètres carrés, soit l'équivalent d'un petit département français. Selon les chiffres du portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.a), le pays compte actuellement 511 840 habitants. Sa capitale, située au Sud, est la ville de Luxembourg où vivent 94 034 habitants, c'est-à-dire environ 18 % de la population totale. La deuxième plus grande ville du pays, Esch-sur-Alzette, se situe au Sud-Ouest de Luxembourg-ville, à la frontière avec la France. Elle compte 30 630 habitants. Trausch (2002) explique que le pays est à la fois trop grand pour être dirigé uniquement depuis la capitale et trop petit pour posséder un système institutionnel régional à la française (p.292). Il est ainsi découpé administrativement en « *trois districts (Luxembourg, Diekirch, Grevenmacher), douze cantons et 116 communes* » (Le portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg, n.d.c).

Le Luxembourg a des frontières communes avec la Belgique à l'Ouest, la France au Sud et l'Allemagne à l'Est. Le pays, dans son soutien à une politique d'aménagement du territoire au niveau européen, élabore des projets communs avec ses voisins directs du fait de sa position stratégique au cœur de l'Europe et des liens historiques et économiques forts qui existent entre ces pays frontaliers. Cette collaboration en développement confère à un groupement de régions appartenant aux quatre pays la dénomination de « *Grande Région* », à laquelle on se réfère souvent au niveau politique et culturel (Trausch, 2002, pp.292-3). Citons par exemple la nomination de Luxembourg au titre de capitale européenne de la culture en 2007, dont les manifestations se sont étendues à toute la Grande Région. Cet « *espace aux frontières non définies* » (Groben, 2006, p.7) s'étend autour du Luxembourg à la Lorraine (France), la Sarre, la Rhénanie-Palatinat (Allemagne) et la Wallonie (Belgique), sur une superficie d'environ 65 000 kilomètres carrés regroupant environ 11 millions d'habitants.

B) Contexte historique, politique et économique

L'Histoire de ce petit pays est une succession d'invasions diverses, lui conférant un statut de terre annexée, tantôt par les ses voisins directs, tantôt par les grandes familles qui régnaient en Europe. D'abord Comté, le Luxembourg devient Duché en 1354. C'est en 1815, avec le traité de Vienne, que le Luxembourg s'élève au rang de Grand-Duché mais perd 220 kilomètres carrés et 50 000 habitants. Le Grand-Duc à cette époque est le roi des Pays-Bas et traite le Luxembourg comme une province supplémentaire de son royaume. Les Luxembourgeois rejoignent alors la révolte des Belges pour devenir belges en 1830, à l'exception de la capitale qui reste sous le contrôle du roi des Pays-Bas avec le traité de partage de 1839. Cette séparation marque les prémices de la volonté du peuple luxembourgeois d'accéder à son indépendance : en 1867, c'est le traité de Londres qui fait du Luxembourg un État neutre, sous la garantie des grandes puissances. En 1890, la couronne passe à la famille de Nassau. Après l'occupation allemande du pays pendant la première guerre mondiale, Charlotte de Nassau devient Grande-Duchesse et dote le Luxembourg d'une Constitution démocratique. Elle est considérée encore aujourd'hui comme un personnage clef dans l'histoire du Luxembourg et est bien-aimée de son peuple. En 1947, après la seconde invasion allemande lors de la deuxième guerre, le Grand-Duché devient membre du Benelux et abandonne sa neutralité en 1948, pour adhérer à l'OTAN en 1949 et entrer dans la CEE en 1958. En 1964, Jean prend la succession de sa mère Charlotte à la tête du Grand-Duché, pour laisser à son tour la place à son fils Henri en 2000, actuel Grand-Duc.

Le Grand-Duché de Luxembourg est une monarchie constitutionnelle héréditaire. Le Grand-Duc est le chef de l'État : contrairement à la Grande-Bretagne, le souverain ne détient pas une autorité uniquement symbolique. Il nomme le chef du Gouvernement pour une durée de cinq ans. La Chambre des députés est élue pour cinq ans au scrutin direct. Le Parti chrétien social, dont est issu l'actuel Premier Ministre Jean-Claude Juncker, nommé en 1995, domine la vie politique depuis la seconde moitié du XXème siècle. La vie politique luxembourgeoise est stable et régulière, une caractéristique appréciée par les investisseurs étrangers qui y voient un gage de continuité dans les affaires.

Au moment de son indépendance définitive en 1867, le Luxembourg était un pays principalement agricole. Le premier essor économique vint de la sidérurgie au début du XXème siècle. Dans les années 1960, la politique économique du Luxembourg laissa place

à la diversification, encouragée par le développement des transports et l'implantation de nouvelles industries chimiques et de transformation des métaux qui ont permis de suppléer à la crise de la sidérurgie dans les années 1970. En parallèle, Luxembourg-ville connut dans les années 1960 un grand développement des services marchands, notamment dans les assurances, l'audiovisuel et les banques. C'est l'essor de cette société de service et de la place financière, encouragée par des mesures d'incitation de la part de l'État luxembourgeois, qui est à l'origine de la prospérité économique que connaît actuellement le Luxembourg. Les activités liées au rôle de place financière européenne et mondiale que joue le Luxembourg représentent en 2008 « 46% du produit intérieur brut » du pays (Luxembourg, 2008, p.816).

Le Luxembourg a joué par ailleurs un rôle-clef dans la construction européenne, une aubaine politique et économique pour ce petit pays, en signant en 1950 le premier accord historique, le plan Schuman (père fondateur de l'Union européenne, d'origine luxembourgeoise), qui le fit entrer dans la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier. Son engagement dans l'aventure européenne s'est avéré tout au long des soixante dernières années, et aujourd'hui Luxembourg-ville accueille au même titre que Bruxelles et Strasbourg une partie des Institutions européennes. Le Premier Ministre luxembourgeois, Jean-Claude Juncker, fortement engagé dans une politique pro-européenne, exerce une influence au niveau européen qui dépasse la taille du pays qu'il représente.

2. Le multiculturalisme luxembourgeois

A) Évolution démographique et immigration

Si la population du Grand-Duché n'est pas impressionnante en soi, elle possède plusieurs particularités. Tout d'abord son évolution rapide, notamment depuis les années 1990 : la population est passée de 384 400 habitants en 1991 à 439 800 en 2001 et 511 840 en 2011, soit une évolution de plus de 14 % contre 5,4 % entre 1981 et 1991. Ainsi Trausch (2002) explique que depuis 1991, les taux de croissance moyens annuels ont tourné autour de 1,5 %, soit des taux records au sein de l'Union européenne (p.276).

Cette évolution est grandement due à la très forte immigration que connaît le pays, qui a débuté au moment où il a décidé de s'industrialiser en 1871, ce qui nécessitait un capital humain important. L'immigration n'a cessé dès lors d'augmenter : elle a été multipliée par quatre depuis les années 1960. En effet, actuellement l'accroissement naturel de la population luxembourgeoise est faible à cause d'un taux de fécondité bas, mais ce sont la proportion d'étrangers et les taux de fécondité associés qui lui confèrent une forte évolution démographique. Aujourd'hui, le portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.b) estime que 43,2 % de la population habitant au Luxembourg est étrangère, c'est-à-dire qu'elle ne possède pas la nationalité luxembourgeoise, là encore un record au sein de l'Union européenne. Pour exemple, la population française actuelle est composée de seulement 5,8 % d'étrangers selon l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (Site de l'INSEE, n.d.).

Le Luxembourg compte à l'heure actuelle plus de 150 nationalités différentes. Les Portugais, avec 37 % de la population de nationalité étrangère, forment la plus grande communauté étrangère. Ils sont suivis par les Français (14 %), les Italiens (9 %), les Belges (8 %) et les Allemands (6 %) selon le site officiel du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.a et d). On peut classer ces nationalités en quatre grands groupes en fonction de leur histoire d'immigration : d'abord les premiers venus, à savoir les Italiens, main-d'œuvre importante au Luxembourg au début du siècle avec les Allemands, puis juste après les années 1930. Ils ont été « remplacés » dans la sidérurgie et la construction par les ouvriers portugais dans les années 1960. Viennent ensuite les voisins directs du fait de leur proximité et de l'attractivité économique et des possibilités d'emploi, notamment dans le secteur bancaire, que représente le Luxembourg : Français, Belges et Allemands. A noter qu'aux résidents permanents en provenance des pays voisins, il faut ajouter les transfrontaliers qui franchissent chaque jour les frontières pour venir travailler, doublant quotidiennement la population de la capitale. On trouve également les membres des autres voisins de l'Union européenne, entre autres du fait de la présence des Institutions européennes et des emplois qu'elles génèrent. Ils sont particulièrement représentés par les Britanniques et les Néerlandais. On trouve enfin les personnes en provenance du reste du monde, en forte croissance (+ 132%) depuis 1991 : ce sont des Asiatiques, des Américains, des Africains (principalement Cap-verdiens du fait de leur histoire lusophone qui les relie aux Portugais) et même quelques Australiens. Les raisons sont multiples, entre autres la situation politique internationale et une fois encore l'attractivité de l'économie luxembourgeoise.

On peut ainsi parler d'un pays plurinational et multiculturel, dont l'immigration reste principalement européenne.

B) Une situation linguistique atypique

La société luxembourgeoise se compose donc d'un côté des Luxembourgeois « d'origine » (environ 60 %) et de l'autre d'étrangers issus d'une mosaïque de nationalités (environ 40 %). Ces deux groupes ont d'ailleurs du mal à s'entremêler : s'il n'existe pas de réelle hostilité entre eux, l'entente n'est pas pour autant d'une grande cordialité. Il semble qu'il existe un problème de communication, et pour cause : sur quel socle commun s'appuyer pour échanger dans une société plurinationale et donc multilingue ?

a) Un plurilinguisme propre aux Luxembourgeois

On appelle plurilinguisme « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* » (Cuq, 2003, p.195). Cette notion se distingue de celle de multilinguisme, qui renvoie elle à la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même espace.

Au moment de la séparation de 1839, les Luxembourgeois ont dû utiliser trois langues dans leur vie quotidienne : le luxembourgeois (leur langue maternelle, proche de l'allemand, issue d'un « *dialecte francique mosellan* » (Berg & Thoss, 1996, p.81), l'allemand et le français. Ces trois langues s'employaient dans différents secteurs : le luxembourgeois était la langue parlée, l'allemand était la langue de la presse et de l'Église et le français la langue de l'administration et de la justice. Trausch (2002) explique que cette situation polyglossique¹¹ a perduré et évolué dans la pratique pour être officialisée par une loi sur l'emploi des langues en 1985 (p.273). Cette loi stipule que le luxembourgeois est la « *langue nationale des Luxembourgeois* », le français « *la langue de législation faisant seule foi* » (Berg & Thoss, 1996, p.81) tandis que le français, l'allemand et le luxembourgeois peuvent être utilisés au même titre en matière judiciaire et administrative, et ce au bon vouloir du requérant. Une loi qui présente donc une certaine souplesse d'utilisation des trois langues officielles, toutes les trois connues par une majorité écrasante

¹¹Cuq (2003) cite le Luxembourg comme exemple de polyglossie sociétale, c'est-à-dire une « *forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle* » (p.197).

de Luxembourgeois, et qui valorise la langue nationale luxembourgeoise. Cette dernière est particulièrement mise en avant par les autorités politiques actuelles qui préconisent l'intégration des étrangers par le luxembourgeois, première langue introduite à l'école (dès le préscolaire, nous le verrons) et qui doit obligatoirement être apprise par les étrangers en vue de l'obtention de leur double nationalité, nouvellement accessible depuis « *la loi du 23 octobre 2008* » (Site officiel du Grand-Duché de Luxembourg, n.d.b).

Cependant, du point de vue de l'écrit d'abord, ce sont l'allemand et le français qui sont largement utilisés, la langue luxembourgeoise restant encore marginale malgré les efforts appuyés des autorités pour en uniformiser et diffuser les règles de fonctionnement à l'écrit, jusqu'ici relativement arbitraires. Par ailleurs, Trausch (2002) explique qu'en raison du nombre très élevé d'étrangers et de la composition de ce groupe, l'emploi des langues n'est pas également distribué : nous avons vu que les Portugais, les Italiens, les Français et les Belges représentent dans l'ordre les nationalités les plus importantes, soit 70 % des étrangers établis au Luxembourg, auxquels s'ajoutent les nombreux frontaliers venant à 80 % de France et de Belgique. Ainsi la grande majorité des étrangers vivant et/ou travaillant à Luxembourg sont francophones ou viennent de pays latins, avec donc des facilités pour parler la langue française plutôt que l'allemand ou le luxembourgeois. C'est pourquoi la langue française s'est naturellement imposée comme la langue de communication entre étrangers, mais aussi entre étrangers et Luxembourgeois (p.274).

À ces trois langues officielles s'ajoutent les langues des différentes nationalités présentes sur le sol luxembourgeois, largement utilisées au sein des différentes communautés étrangères, ainsi que l'anglais, langue de communication universelle par excellence, notamment dans le monde du travail (place financière) et le tourisme. Ainsi on assiste à une multiplicité d'emploi de langues, dont au moins cinq se retrouvent quotidiennement en contact. Ce multilinguisme est reflété au niveau des actes de parole par des « *alternances langagières* »¹² (Berg & Thoss, 1996, p.83) selon les besoins des situations de communication vécues par les locuteurs plurilingues, autant de stratégies qui leur permettent de se comprendre. Cette situation est d'ailleurs souvent perçue comme un véritable casse-tête par les étrangers apprenant la langue française au Luxembourg, nous y reviendrons.

¹²Nous associons ici la notion d'« *alternance langagière* » citée par Berg et Thoss à la notion d'alternance codique, « *manifestation la plus évidente du plurilinguisme* » selon Cuq (2003, p.196), à savoir « *le changement, par un locuteur bilingue [ou plurilingue], de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange, ou entre deux situations de communication* » (Cuq, 2003, p.18).

Ainsi la langue maternelle des Luxembourgeois est un des symboles de leur identité culturelle et nationale. Cependant, elle est plus enseignée dans le but de protéger cette identité que dans un but pratique d'intégration. En effet, la situation linguistique est telle au Luxembourg que la langue luxembourgeoise n'est pas une condition sine qua non à l'intégration à la vie du pays, contrairement à la France, par exemple, où vivre sans parler français est inconcevable car la langue du pays joue un rôle de « *référence identitaire* » (Adami, 2009, p.13). Je suis moi-même une Française qui vis et travaille depuis six ans au Luxembourg sans avoir eu besoin d'apprendre la langue luxembourgeoise. Si elle me manque d'un point de vue culturel, ne serait-ce que comme clef pour aller à la rencontre de la culture luxembourgeoise, il n'en reste pas moins que je n'en ai jamais eu un besoin vital puisqu'elle n'est pas une condition pour travailler au Luxembourg excepté dans les domaines administratifs publics. Par ailleurs, tous les documents sont systématiquement traduits au moins en français, et les gens parlent pour la plupart français, au minimum anglais lors des échanges du quotidien. Je n'ai malheureusement pas à faire l'effort d'aller vers cette langue, ce qui freine ma motivation à l'apprendre. Si je parle de mon cas particulier, c'est qu'il est représentatif de la manière dont est perçue la société luxembourgeoise et la langue nationale luxembourgeoise par les nombreux étrangers qui y résident : il est facile de s'installer dans un pays dont les codes linguistiques ne sont pas un obstacle et qui permet aux différentes nationalités de se côtoyer sans forcément faire l'effort de connaître la culture du pays d'accueil. Cette situation explique sans doute en partie la difficulté qu'ont les Luxembourgeois et les autres nationalités à réellement se rencontrer. La situation est cependant différente pour leurs enfants scolarisés au Luxembourg.

b) La question des langues dans le système scolaire

En vue de cette situation linguistique particulière, le système scolaire luxembourgeois offre une large part à l'enseignement des langues, qui constitue d'ailleurs une de ses principales difficultés, tant au niveau de l'apprentissage (enseignement linguistique diversifié et précoce) que de l'enseignement (comment tenir compte de l'origine linguistique et culturelle hétérogène des enfants scolarisés?) - difficulté sur laquelle se penche le Ministère de l'Éducation nationale luxembourgeois depuis bon

nombre d'années. Le système scolaire luxembourgeois offre actuellement un enseignement des trois langues officielles du pays, auxquelles s'ajoute au minimum l'anglais.

Depuis les années d'immigration massive, l'âge de la scolarité obligatoire est passé de cinq ans à quatre ans, dispositif renforcé par une année d'éducation préscolaire. Cette initiative vise principalement à « *familiariser les enfants d'immigrés le plus tôt possible avec la langue luxembourgeoise* » (Service information et presse du gouvernement luxembourgeois, 2008, p.5). En effet, lors de l'éducation précoce (3 ans) et préscolaire (4-5 ans) (équivalent maternelle en France), la langue de communication est le luxembourgeois. C'est le luxembourgeois qui permet aux jeunes enfants de s'intégrer à la vie scolaire et extra-scolaire, elle est donc la langue de scolarisation. Elle pose par ailleurs les bases de l'alphabétisation dans une autre langue germanique, à savoir l'allemand, qui suivra lors de la première année (équivalent CP en France) de l'enseignement primaire (6-12 ans) . L'allemand est par ailleurs « *la langue véhiculaire*»¹³ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2010, p.10) de l'enseignement primaire, à l'exception du français, dont l'apprentissage débute en fin de deuxième année de l'enseignement primaire (équivalent CE1 en France). A partir de 12 ans débute l'enseignement secondaire. Au cours des premières années de l'enseignement secondaire, la plupart des matières sont étudiées en allemand. Dans l'enseignement secondaire classique, la langue véhiculaire pour toutes les matières autres que les cours de langue devient le français à partir de la quatrième année (équivalent seconde générale en France), alors que l'allemand demeure prédominant dans l'enseignement secondaire technique. L'anglais est introduit à partir des deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire général (équivalent quatrième et troisième générale en France). On voit donc que dès leur plus jeune âge, les enfants doivent s'adapter rapidement à un apprentissage intensif des langues vivantes, dont le rôle prend une importance capitale dès les premières années de scolarisation. En effet, celles-ci conditionnent l'intégration des élèves au système scolaire et leur compréhension des cours puisqu'elles deviennent langues d'enseignement. Soulignons par ailleurs la difficulté pour les élèves de passer d'un enseignement général en langue allemande à un enseignement général en langue française à partir de ce qui équivaut à la période du lycée en France.

Il est difficile de tirer un bilan de cette approche scolaire basée sur les langues. Dans la pratique, les personnes ayant suivi une scolarité au Luxembourg parlent au

¹³Selon Cuq (2003), une langue véhiculaire est « *une langue qui dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et qui répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques* » (p 153), par exemple d'autres langues parlées à la maison.

minimum trois langues, à divers niveaux, dans leur vie quotidienne. A ce titre, le Luxembourg répond une fois de plus aux exigences européennes dictées par le CECR, à savoir développer « *la compétence plurilingue* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11) des citoyens européens. Cependant, le dernier rapport PISA (2009) classe le pays sous la moyenne de l'OCDE concernant le niveau de connaissances général atteint par les élèves. La particularité linguistique des tests passés au Luxembourg (seul pays où la langue de certaines épreuves était au choix entre l'allemand et le français) a mis en avant par ailleurs que « *la diversité des profils linguistiques de ses élèves* » était mal exploitée (Site officiel du Grand-Duché de Luxembourg, n.d.c). Le rapport place enfin le Luxembourg largement en-dessous de la moyenne de l'OCDE concernant les écarts de résultats entre natifs et étrangers, ce qui est préoccupant étant donnée la proportion d'élèves d'origine étrangère. Par ailleurs, le décrochage scolaire, qui touche particulièrement les enfants d'origine étrangère, reste une préoccupation de taille au Luxembourg (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2009, p.15). Bien sûr, la fiabilité des modes d'évaluation du rapport PISA a pu être parfois contestée et le décrochage scolaire n'est pas uniquement attribuable à l'enseignement diversifié des langues à l'école. On peut se demander cependant si la part belle faite aux langues à l'école sous le système actuel ne constitue pas pour certains élèves une difficulté telle, qu'elle pèse sur leur capacité à suivre et intégrer les autres enseignements, jouant parfois plus un rôle d'obstacle que d'ouverture. Cette situation semble particulièrement vraie pour les allophones¹⁴, qui ont d'autant plus de mal à intégrer l'école luxembourgeoise de par sa caractéristique multilingue. A l'instar de la France, nous l'avons vu, le Luxembourg a mis en place un CASNA, dont les problématiques diffèrent encore de celles des CASNAV français : contrairement à son homologue français, il ne traite pas de manière spécifique la situation des enfants du voyage (à laquelle renvoie le « V » de CASNAV), mais surtout il doit gérer en parallèle la pluralité linguistique des élèves d'origine étrangère et celle de l'école luxembourgeoise.

C'est dans ce contexte multiculturel et multilingue que certaines associations luxembourgeoises œuvrent en faveur des personnes étrangères nouvellement arrivées sur le sol luxembourgeois. C'est le cas de la Fondation Caritas au sein de laquelle j'ai effectué mon stage de Master 2. Voici une présentation de cette entité tenant une place importante dans le domaine social luxembourgeois.

¹⁴Caractérise un public « *qui parle une langue "autre"* » (Cuq, 2003, p.17)

3. Caritas Luxembourg

A) La fondation Caritas Luxembourg

a) Origine et mission

La Fondation Caritas fait partie des dix-huit associations membres de « la Confédération luxembourgeoise d'œuvres catholiques de charité et de solidarité », appelée Confédération Caritas, dont elle poursuit les mêmes buts. Fondation Caritas et Confédération Caritas sont étroitement liées par des liens institutionnels forts, ancrés dans les statuts de la Fondation, et par un contrat de prestations de services.

La Confédération Caritas, association sans but lucratif (asbl), a été fondée au Luxembourg en 1932 dans le contexte de la grande crise économique de 1929. Elle avait alors pour but de fédérer les œuvres laïques qui existaient déjà dans le milieu associatif luxembourgeois, afin de venir en aide plus efficacement aux personnes en proie à la pauvreté et à l'exclusion. Au fil du temps, elle a développé son action à destination des enfants, des familles, des personnes âgées, des migrants, des réfugiés et des personnes en détresse sociale à cause d'un état de déracinement. En 1996, elle s'est dotée de nouveaux statuts et en 2003, d'un service Recherche et Développement.

La Fondation Caritas Luxembourg a elle été créée en 1990 en tant qu'instrument de collecte de fonds et de gestion du patrimoine de l'ancienne Fédération Caritas. Lors de la réorganisation des statuts de la Confédération en 1996, la Fondation Caritas a alors assumé les activités de l'ancienne Fédération, à savoir la coopération internationale et l'aide nationale, sous la gestion de la Confédération.

La Fondation Caritas Luxembourg œuvre « *pour la lutte contre toutes les formes de pauvreté, les fléaux sociaux, les maladies et les misères humaines dans le Grand-Duché de Luxembourg ou à l'étranger* » (Fondation Caritas Luxembourg, 1996, p.1). Son action s'oriente concrètement vers le développement de structures, services et projets sociaux à l'attention de personnes en grandes difficultés sociales au Luxembourg et dans divers pays du monde : sans-abris, personnes isolées, personnes en situation d'immigration... Dans l'optique des Objectifs du Millénaire pour le Développement développés par l'Organisation

des Nations Unies¹⁵, elle est par ailleurs à l'origine d'une charte de bonne conduite co-signée par différentes grandes entreprises présentes sur le sol luxembourgeois.

Aujourd'hui, Caritas est un mouvement mondial constitué en un réseau de 165 Caritas nationales, sous l'égide de deux grands regroupements : Caritas Europa et Caritas Internationalis. Cette dernière a été co-fondée en 1949 par la Confédération Caritas.

b) Organisation et financement

La Fondation Caritas Luxembourg, composée d'une soixantaine d'employés et d'une centaine de bénévoles, se divise en deux grands groupes de Services, opérationnels et transversaux:

Fondation Caritas Luxembourg	
Services opérationnels :	Services transversaux :
Service Coopération internationale : aide dans le monde	Développement organisationnel : système qualité, nouveaux projets, soutien à la gouvernance
Service Solidarité et Intégration : aide au Luxembourg	Service Communication
	Service Administration générale

La Fondation fonctionne sur un principe de gouvernance : son Conseil d'administration est composé de neuf administrateurs, dont quatre sont désignés par la Confédération Caritas Luxembourg, et quatre sont désignés par l'Archevêque de Luxembourg qui en assure la présidence. Le Comité de Direction est présidé par le Secrétaire général, Monsieur Philippe Streff.

Pour réaliser sa mission, la Fondation est financée par des bailleurs de fonds publics et privés. Ce sont par exemple des accords-cadre de financement du Gouvernement luxembourgeois et de l'Union européenne (citons par exemple le Fonds Européen pour les Réfugiés pour la période 2008-2013¹⁶), un soutien annuel de la Loterie nationale pour les actions ayant lieu au Luxembourg, des appels aux dons à destination du grand public ou encore l'attribution de legs et de fonds dédiés.

¹⁵Voir à ce sujet le portail de l'O.N.U. sur les objectifs du Millénaire pour le développement (n.d.).

¹⁶Pour plus de détails sur ce programme, se reporter au portail Europaforum.lu (2008).

B) Le Service Solidarité et Intégration

a) Organisation, public et action

Le Service Solidarité et Intégration de la Fondation Caritas est dirigé par Monsieur Yves Schmidt, Chargé de direction. Ce Service compte quarante-trois employés et se divise en sept Unités œuvrant dans quatre grands domaines : l'accueil, le logement, l'intégration et la solidarité.

Service Solidarité et Intégration			
Accueil	Logement	Intégration	Solidarité
Accueil social	Foyer Saint-Antoine	Service éducatif jeunes « Form'Actif »	Actions de solidarité
	Logements individuels	Projets d'intégration – Fonds U.E.	
	Foyer Centre social Oasis		

Le Service Solidarité et Intégration travaille en faveur d'un public principalement d'origine étrangère, nécessitant un accompagnement informationnel et social notamment lors de ses démarches liées à son statut dans le pays d'accueil. Ces personnes vont ainsi être aidées dans leurs démarches au Luxembourg, qu'elles soient légales (obtention d'informations sur leurs droits et devoirs, recherche d'avocats, constitution de dossiers, traductions de documents...) ou pratiques (logement, transport, cours de langue, accès à la sécurité sociale...).

Ce public se compose d'abord de demandeurs de protection internationale : arrivés de pays en situations difficiles, ils entament une procédure pour demander un statut de réfugié ou de protection subsidiaire. Il se compose ensuite de personnes ayant obtenu le statut de réfugié reconnu (considérées comme des personnes en danger dans leur pays d'origine selon la Convention de Genève), ou bénéficiaires du statut de protection subsidiaire (statut reconnu même hors Convention de Genève). Le public est constitué également de personnes déboutées du droit d'asile ou sans papiers, qui sont placées face à une situation de retour à leur pays d'origine (volontaire ou subie). Il se compose enfin de migrants, à savoir des ressortissants de pays tiers autorisés à séjourner au Luxembourg ou de pays de l'Union Européenne.

b) Position par rapport à la politique luxembourgeoise et européenne d'immigration

Le Service Solidarité et Intégration travaille en partenariat avec différents Ministères luxembourgeois : le Ministère du Travail et de l'Emploi (dont le Ministre, Nicolas Schmit, est Ministre du Travail, de l'Emploi et de l'Immigration), le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et le Ministère de la Famille et de l'Intégration¹⁷. Le Service Solidarité et Intégration dépend en effet en grande partie de ces entités pour le financement et la mise en place de ses actions sur le terrain. S'il défend les droits des personnes qu'il aide et représente, il travaille néanmoins main dans la main avec les Ministères, comparativement à d'autres structures associatives luxembourgeoises travaillant en faveur du même public, mais dans une optique beaucoup plus revendicative comme c'est le cas par exemple de l'Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (ASTI). Cela signifie que le Service Solidarité et Intégration applique les directives officielles et propose un retour du terrain aux entités luxembourgeoises sur ces directives, en vue de les améliorer.

Nous l'avons vu, la proportion d'étrangers au Luxembourg et l'évolution démographique du pays ont poussé le Gouvernement à repenser et réformer sa politique d'intégration afin de permettre aux étrangers qui s'installent légalement dans le pays de participer à la vie de la société d'accueil. La loi du 16 décembre 2008 relative à l'accueil et l'intégration des Étrangers au Grand-Duché en est le reflet. Celle-ci a institué une nouvelle administration auprès du Ministère de la Famille et de l'Intégration : l'Office Luxembourgeois de l'Accueil et de l'Intégration (OLAI). L'OLAI se substitue au Commissariat du Gouvernement aux étrangers (CGE) (institué en 1993) concernant l'intégration des étrangers au Grand-Duché de Luxembourg, ainsi que l'action sociale en faveur des étrangers. La mise en place de cette nouvelle administration correspond à une volonté du Gouvernement luxembourgeois, exprimée par la déclaration gouvernementale du 4 août 2004, « *d'intégrer les non-luxembourgeois dans la société luxembourgeoise et d'éviter la naissance de sociétés parallèles* » (Site de l'OLAI, n.d.). C'est pourquoi la loi de 2008 a également institué un Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI). Selon l'article 9 de cette loi :

le CAI contient des engagements réciproques pour l'État et l'étranger en vue d'organiser et de faciliter son intégration. Il comprend, de la part de l'État, l'engagement d'assurer une formation

¹⁷Pour un aperçu du rôle de chacun de ces Ministères, voir le site du gouvernement luxembourgeois (n.d.)

linguistique et d'instruction civique ainsi que des mesures visant son intégration sociale et économique. L'étranger s'engage à assurer, selon ses aptitudes et ses possibilités, sa subsistance par ses propres moyens, et à participer à la vie sociétale. (Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg, 2008, pp.3156-7).

Il est donc relativement similaire en termes de contenu au CAI en vigueur en France, institué deux ans plus tôt par la loi française du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration. Cependant, la forme n'est pas la même. D'abord, contrairement au CAI de son voisin français, le CAI luxembourgeois, n'est pas (encore?) obligatoire. Par ailleurs, si dans le CAI français, c'est la personne étrangère qui s'engage à « *suivre une formation linguistique et civique* » (Vie publique, n.d.), dans le CAI luxembourgeois c'est l'État luxembourgeois qui s'engage à assurer cette formation. Un détail rédactionnel qui en dit long sur la vision respective qu'a chaque pays de l'accueil des Étrangers sur son sol. Au Luxembourg, c'est l'OLAI qui est chargé de proposer, faire signer et assurer le suivi de ce contrat dont la durée de vie est de deux ans maximum.

Au niveau de l'accueil des personnes en demande de protection internationale, le Service Solidarité et Intégration a dû prendre en compte les nouvelles données de la loi européenne du 5 mai 2006 relative au droit d'asile et à des formes complémentaires de protection. Cette nouvelle loi redéfinit les critères à considérer lors de l'étude d'une demande de protection internationale dans un pays de l'Union européenne, sur base de la Convention de Genève. Caritas, dans un rapport adressé aux Autorités, soulève les problèmes posés en pratique par l'application de cette loi au Luxembourg. La Fondation pointe du doigt entre autres les difficultés rencontrées par les jeunes demandeurs d'asile pour accéder à une formation, ces derniers devant être « *détenteurs d'une autorisation d'occupation temporaire avant de pouvoir bénéficier d'un poste d'apprentissage* » (Fondation Caritas Luxembourg, 2010). Or obtenir une telle autorisation dépend entre autres de l'avancée de traitement des dossiers individuels, dont la lenteur reste l'un des points noirs de la gestion de l'accueil de ces personnes sur le sol luxembourgeois. Cette situation place les jeunes concernés en situation d'attente sans qu'ils puissent profiter de ce temps de régularisation pour entamer ce qui va leur permettre de s'intégrer, à savoir une formation, encourageant ainsi leur inactivité à un moment clef de leur vie professionnelle et personnelle. Cette problématique constitue actuellement un obstacle de taille au travail effectué sur le terrain par le Service éducatif jeunes « Form'Actif », dont voici la présentation.

C) Le service éducatif jeunes « Form'Actif »

Dans le domaine de l'Intégration du Service Solidarité et Intégration, une Unité est dédiée particulièrement à un public d'adolescents et de jeunes adultes : le service éducatif jeunes « Form'Actif ». Cette Unité prend en charge au niveau social et éducatif 93 personnes (72 hommes et 21 femmes) d'une moyenne d'âge de 20 ans, en grande partie d'origine étrangère. Les quelques personnes de nationalité luxembourgeoise accueillies par Form'Actif sont prises en charge par le biais de contrats de travail d'insertion.

L'Unité Form'Actif a pour finalité d'aider principalement de jeunes migrants ou demandeurs d'asile en situation difficile (seuls ou ne pouvant compter sur leur famille). Cette aide s'effectue par le biais d'un accompagnement individualisé en lien avec les origines culturelles et le statut légal au Luxembourg de ces personnes. Ceci implique de considérer chaque jeune comme un acteur de sa vie en définissant avec lui son projet pédagogique individuel, d'assurer son évaluation, son orientation et son intégration, de veiller à son insertion scolaire et professionnelle et de le former pour qu'il acquière diverses compétences.

Ce travail est effectué par une équipe basée dans l'un des foyers d'accueil de Caritas, le Foyer Saint-Antoine, situé à Luxembourg-ville. L'équipe est organisée comme suit :

Form'Actif		
Employés permanents		Intervenants extérieurs
Accueil social et suivi	Formation (Classe Passerelle : cours et ateliers)	
Faruk Licina : chef de l'Unité Form'Actif et éducateur	Christian Nourdin : chargé de cours	Julietta : animatrice atelier arts plastiques / couture
Cristina Lopes : éducatrice		Loïc : animateur atelier cuisine

Afin de répondre à ses objectifs, l'Unité Form'Actif a été l'initiatrice en 2002 du projet « classe Passerelle », dont voici les caractéristiques.

4. La classe Passerelle

A) Vocation

Le projet « classe Passerelle » correspond à la mise en place d'une classe d'accueil pour le public jeune dont l'Unité « Form'Actif » s'occupe. Comme son nom l'indique, cette classe constitue une passerelle, un passage vers la société d'accueil, en vue d'une intégration réussie de son public dans la société luxembourgeoise. Cette intégration se veut principalement linguistique et professionnelle. Ainsi la classe propose principalement des cours de français, parfois de luxembourgeois, aborde la découverte du pays d'accueil et intègre à la formation linguistique divers ateliers pratiques, dits « d'intégration ».

Ce principe sous-entend un double objectif de formation. D'abord un objectif d'intégration qui implique d'enseigner une langue permettant de communiquer dans le pays d'accueil et au-delà. Nous avons vu précédemment le rôle prédominant joué par la langue française dans la société luxembourgeoise. Rappelons que la principale langue de communication entre Luxembourgeois et concitoyens de langue étrangère est le français. Elle devient par ailleurs langue d'enseignement à partir du secondaire. Or s'intégrer à la société d'accueil suppose d'acquérir une qualification permettant de travailler dans cette société. Aussi le but de la classe est de permettre aux personnes qui le souhaitent de réintégrer le système scolaire luxembourgeois en vue d'une éventuelle poursuite d'études classiques ou techniques. La formation a également une visée de formation dépassant le cadre de la société d'accueil étant donné le nombre de jeunes demandeurs d'asile n'étant pas acceptés au final sur le sol luxembourgeois : le français est une langue parlée dans de nombreux autres pays contrairement au luxembourgeois ou à l'allemand. Autant d'arguments imposant le français comme langue fédératrice pour la classe Passerelle. L'objectif final de la formation est depuis la rentrée 2011 d'atteindre un niveau général B1 en français, niveau requis pour pouvoir réintégrer le système scolaire. Cet objectif est ajustable en fonction des profils, nous y reviendrons. Il est particulièrement difficile à atteindre dans le contexte multilingue propre au Luxembourg.

Nous l'avons vu, la classe Passerelle a pour but de permettre à ses élèves une poursuite d'études classiques ou techniques, en fonction des capacités et envies de chacun. Tout est fait lors de la formation pour permettre aux jeunes de découvrir des centres d'intérêt tant personnels que professionnels, les deux étant intimement liés. L'expérience de

Form'Actif a montré que les personnes accueillies cherchent pour la majorité à intégrer rapidement le monde du travail, la plupart du temps vers des professions techniques. Dans une optique de découverte, divers ateliers pratiques sont proposés aux apprenants de la classe une journée par semaine: cuisine, atelier artistique de soudure, couture, arts plastiques. Autant de pistes pour permettre au public de découvrir des activités techniques et artistiques potentiellement sources de plaisir, et leur faire approcher une éventuelle future occupation professionnelle .

Outre l'intégration linguistique et professionnelle de son public à la société d'accueil, le second objectif de formation de la classe Passerelle concerne le développement personnel de chaque jeune. Cet objectif consiste à donner des outils à chaque élève afin qu'il développe le respect et la confiance en lui et en les autres, qu'il connaisse la vie en communauté et en intègre les règles, qu'il apprenne à se responsabiliser et à prendre sa vie en mains, à lutter contre l'inoccupation et à développer sa curiosité et son sens critique. Ce deuxième objectif de formation est développé en filigrane de l'objectif plus « visible » d'intégration du public cible. Le but est bien de permettre à chaque apprenant de s'épanouir, de prendre plaisir à découvrir de nouvelles activités et par là-même, de trouver sa voie.

B) Fonctionnement et organisation pratique

Au moment du stage, la classe comptait 51 inscrits, 11 femmes et 40 hommes. Sur une année sont organisées deux sessions de cinq mois chacune. Chaque session couvre un programme par niveau. Il existe en tout deux niveaux : débutants (équivalent alors à un niveau A1 du CECR) et avancés (équivalent à un niveau A2). Depuis la rentrée 2011, le programme a été étoffé afin que les élèves atteignent un petit niveau A2 en fin de session 1 et un niveau B1 en fin de session 2, ce en raison d'exigences de niveau pour certains examens passés par les élèves en vue de réintégrer le système scolaire. En fin de formation, les élèves scolarisés dans leur pays d'origine atteignaient un niveau général A2 à l'écrit, A2-B1 à l'oral selon le CECR. L'ambition de cette nouvelle année est de passer à un niveau B1 à l'oral et à l'écrit. Les personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine atteignaient un petit niveau A2 à l'oral et entre aucun niveau et un niveau A1.1 à l'écrit. Le niveau à atteindre cette année est encore en pour-parler. Étant donnée l'arrivée des jeunes au Luxembourg à n'importe quel moment de l'année, la classe fonctionnait sur un principe

de classe ouverte : un apprenant pouvait intégrer la classe à tout moment, pour reprendre son apprentissage lors de la session suivante et pendant autant de temps que nécessaire. Un élève pouvait passer dans le niveau supérieur lorsqu'il avait suivi au moins une session qui lui permettait d'atteindre le niveau requis. Ce niveau pouvait être atteint en une session par certains et en trois par d'autres, selon le passé scolaire et l'origine linguistique de chaque élève. Aujourd'hui les élèves ne sont toujours pas soumis à des exigences de réussite, ils apprennent à leur rythme et prennent le temps nécessaire. Cependant ils ne peuvent plus intégrer le cours à n'importe quel moment de l'année. Sur ce point encore, des solutions sont à l'essai.

Les cours ont lieu les lundi, mardi, jeudi et vendredi dans le village de Mersch, situé à une quinzaine de kilomètres de Luxembourg-ville, dans des locaux dédiés, constitués d'une salle de classe, d'une salle informatique et d'une véranda-cuisine. La salle de classe comporte un tableau noir, un lecteur audio, une télé un lecteur DVD¹⁸. La salle informatique est équipée de onze ordinateurs connectés à internet. Christian peut utiliser une photocopieuse à sa disposition. Jusqu'à présent, aucun budget n'était prévu pour les feuilles, les fournitures scolaires fournies aux élèves en début de session (à savoir un cahier, un stylo, un crayon à papier, une gomme et un tube de colle) : Christian en assumait la responsabilité financière. Le budget alloué à la formation est variable d'une année sur l'autre et examiné au coup par coup en fonction des propositions et du budget disponible à ce moment-là. Ce fonctionnement rend difficile la planification en amont des besoins matériels et pousse Christian à acheter lui-même ce dont sa classe a besoin plutôt que de prendre le temps de faire examiner les besoins nécessaires, ce qui relève d'un choix personnel mais est révélateur à nos yeux du défaut de communication au sein de la structure. Globalement le budget suffirait vraisemblablement à couvrir les frais si le groupe parvenait à définir ensemble les priorités de la classe.

Le mercredi, les jeunes suivent les ateliers qui ont lieu dans les locaux de l'Unité Form'Actif, à Luxembourg ville. C'est là qu'a également lieu l'accueil des 93 jeunes suivis par les éducateurs, Faruk et Cristina, ainsi que la réunion hebdomadaire de l'équipe Form'Actif. Cette réunion est cruciale puisque du fait de l'éloignement géographique des deux structures, c'est le seul moment où le suivi des jeunes et de l'organisation pédagogique peut être discuté entre les membres de l'équipe.

¹⁸Pour une photo de la salle de classe, voir en annexe 1.

Pendant plusieurs années, l'effectif de la classe permettait de fonctionner en classe complète toute la journée, soit cinq heures de cours plus l'heure de repas prise en commun par jour, c'est-à-dire 30 heures de prise en charge hebdomadaire par élève. Depuis trois ans, l'effectif ayant considérablement augmenté, cette organisation n'est plus possible : la classe est divisée en un groupe débutant et un groupe avancé, ce qui réduit la prise en charge hebdomadaire par élève à une quinzaine d'heures. Seul le lundi matin est un cours commun de travail en petits groupes : les trois salles sont alors occupées, ce qui résout le problème de l'effectif. Le repas de midi n'est plus pris en commun, les débutants venant le matin et les avancés l'après-midi. L'organisation de la classe a donc progressivement glissé d'une structure « familiale » à une structure plus classique de cours de français en école de langues, même si l'esprit classe reste très important. Étant donné l'augmentation croissante de l'effectif de la classe, Caritas se penche actuellement sur la mise en place d'une deuxième classe, raison pour laquelle j'ai été prise en stage au sein du Service Solidarité et Intégration.

C) Public

a) Caractéristiques générales

Depuis neuf ans, la classe accueille de jeunes étrangers entre 16 et 22 ans officiellement (avec la possibilité d'accueillir exceptionnellement certaines personnes ayant des problèmes spécifiques au-delà de 22 ans). Elle s'adresse à des jeunes déjà trop âgés pour intégrer le système scolaire luxembourgeois obligatoire, mais qui n'ont pas de qualification leur permettant de travailler ou faire un stage, ou pas de connaissances suffisantes en langue française pour intégrer une formation, un apprentissage ou poursuivre des études classiques. Environ la moitié des jeunes suivis par les éducateurs de l'Unité Form'actif est orientée vers la classe Passerelle. Le public de la classe Passerelle est donc un public jeune, en train de bâtir son avenir professionnel et personnel, mais privé de perspective immédiate à cause de son arrivée récente dans le pays. Ces jeunes ont besoin d'une formation, notamment en français, et surtout d'un accueil transitoire afin de pouvoir par la suite intégrer la société luxembourgeoise.

Si le public a pour point commun d'être très peu ou non francophone, la classe Passerelle a pour principe depuis quelques années de mélanger deux catégories de population: d'abord les migrants, c'est-à-dire des jeunes qui arrivent en situation régulière

avec ou vers leur famille, dont les parents ont généralement migré pour des raisons économiques. La majorité de ces personnes est lusophone (principalement du Portugal, du Cap vert et du Brésil). Ensuite les demandeurs d'asile qui arrivent pour fuir une situation de danger dans leur pays (guerre, dictature, Kanun¹⁹ ...). Ces personnes sont elles de toutes nationalités confondues. Ainsi la classe compte actuellement 17 nationalités différentes. Le but de ce mélange de statuts est de jouer la carte de la mixité afin d'éviter une « classe ghetto » dédiée aux « laissés pour compte ». La classe est donc très hétérogène tant au niveau des origines culturelles et linguistiques que des situations dans le pays d'accueil et des parcours individuels. Certains ont suivi une formation scolaire (école obligatoire jusqu'à 16 ans, pour certains école technique) dans leur pays, tandis que d'autres sont en rupture avec le système scolaire. Tous sont en situation de plus ou moins grande précarité au Luxembourg. La classe Passerelle constitue ainsi pour beaucoup la classe de la dernière chance.

S'il est difficile de tracer un portrait type des élèves de la classe Passerelle, on peut cependant noter quelques caractéristiques communes. Beaucoup d'entre eux connaissent d'abord une perte de confiance en eux liée à une perte de repère à leur arrivée dans le pays d'accueil, souvent suite à des histoires personnelles difficiles, qu'ils soient migrants ou demandeurs d'asile. Les demandeurs d'asile sont cependant pour beaucoup dans un état de vulnérabilité assez fort. Cela se traduit d'abord au cours de l'enseignement du français souvent par une grande insécurité linguistique caractérisée par une peur de s'exposer encore plus en parlant « mal » une nouvelle langue. Le terme « insécurité linguistique », dont l'insécurité scripturale est une particularité, traduit « *le sentiment de la faute et le manque de sûreté* » d'un interlocuteur utilisant une langue qui n'est pas la sienne par rapport à une norme apprise ou supposée (Cuq, 2003, p.132). Ce sentiment est d'autant plus difficile à atténuer que la situation de multilinguisme propre au Luxembourg n'aide pas les apprenants étrangers à progresser aussi vite qu'ils le voudraient dans la langue cible. Comparons avec la France à titre d'exemple : la langue de communication dans le pays d'accueil sera fatalement le français, dans quelque domaine que ce soit, et avec une immense majorité d'interlocuteurs. Ceci permet un bain linguistique et une obligation de parler français absolument pas évidente au Luxembourg, nous l'avons vu. On constate que cet aspect n'est pas un détail et a tendance à perdre et à décourager les apprenants dans leur apprentissage. Ces derniers peuvent présenter également des difficultés à communiquer : à

¹⁹Pour plus d'informations sur ce code coutumier, visiter le courrier des Balkans (n.d.).

prendre la parole, à engager leur corps ou au contraire à canaliser leur énergie. Ces attitudes vont généralement de paire avec une peur de l'échec. En effet, l'école a pu être vécue comme un lieu où on n'a pas trouvé sa place, ou dont on a été coupé, voire qu'on n'a pas connu. Ce sentiment de décalage est exacerbé dans le pays d'accueil dont les codes ne sont pas maîtrisés et se traduit par des difficultés à suivre un apprentissage formalisé. De cette situation découle pour beaucoup un sentiment fort qui est souvent moteur et peut être utilisé comme levier : une envie et un besoin de comprendre, d'être compris, reconnu et d'accéder à un statut de personne. Cet aspect se retrouve particulièrement chez les demandeurs d'asile qui aspirent à une vie meilleure après avoir vécu des situations parfois extrêmes dans leur pays d'origine. Il se traduit par une forte motivation à s'intégrer dans le pays d'accueil. Si la rupture avec le système scolaire est souvent vraie chez les migrants, ces derniers sont par contre généralement arrivés au Luxembourg suite à la volonté des familles, dans le but généralement qu'ils travaillent et apportent rapidement un salaire à la famille. Leur problématique est encore différente de celle des demandeurs d'asile et leur motivation à suivre l'enseignement de la classe est pour certains beaucoup moins marquée car ils n'y voient pas un enjeu personnel décisif, seulement un enjeu économique imposé et pas toujours motivant sur le plan individuel. La difficulté d'enseigner dans la classe Passerelle réside dans la gestion de l'hétérogénéité de son public : il est difficile de trouver une approche fédératrice étant donné les problématiques et attitudes divergentes des uns et des autres, particulièrement depuis que la classe accueille des migrants aux caractéristiques différentes de celles des demandeurs d'asile.

b) Le rapport à la langue écrite en classe Passerelle

Celui-ci est très variable, d'abord à cause du parcours scolaire des apprenants : il faut distinguer, nous l'avons vu, les personnes peu ou non scolarisées dans leur pays d'origine (analphabètes) des personnes scolarisées. Leur rapport à la langue est différent. Les premiers évoluent principalement dans la sphère de l'oralité tandis que les seconds évoluent à divers degrés dans la sphère de la littératie, développant ainsi une certaine capacité d'abstraction sur le langage et ses fonctions, notamment grâce à la conscience phonologique qu'ils ont pu développer à différents degrés. Le rapport à la langue diffère ensuite à cause de la langue d'origine des apprenants. Il faut distinguer les personnes dont la langue première et/ou de scolarisation relève d'un alphabet latin (portugais, anglais,

espagnol, albanais, turc (alphabet romanisé), créole cap-verdien²⁰ ...) de celles dont la langue première relève d'un alphabet non latin. Parmi cette catégorie, on peut classer les principales langues représentées dans la classe selon leur type d'alphabet. On trouve ainsi l'alphabet cyrillique (serbe, macédonien, biélorusse...), l'alphabet arabe (arabe, kurde, pachto, farsi...), l'alphabet éthiopien (amharique, tigrinya...) etc. La logique de chaque alphabet influence sur l'apprentissage de la langue française écrite, notamment au niveau de l'espace graphique : par exemple l'écriture de droite à gauche pour les langues d'alphabet arabe, le système alphasyllabaire pour le tigrinya et l'amharique (langues éthiopiennes et érythréennes), c'est-à-dire qu'un signe représente une combinaison consonne + voyelle²¹ etc. Nous n'avons à ce jour aucune personne en classe relevant d'un système d'écriture logographique²² de type idéogramme.

Parmi les personnes scolarisées à présent, il convient de définir s'il existe une insécurité scripturale telle que définie par Dabène, et si oui, à quel degré. Il faut préciser ici que c'est le rapport à l'écrit de l'apprenant dans sa ou ses langues première(s) qui devrait déterminer dans notre cas les difficultés qu'il rencontre à l'écrit en langue cible²³, à savoir le français. En effet, l'illettrisme en France est associé à un public francophone ayant suivi une scolarité francophone. Notre public, lui, n'a pas suivi une scolarité francophone : la langue cible qu'il apprend actuellement, le français, n'est pas la même que sa langue d'alphabetisation. Nous parlons ici de difficultés à l'écrit détectées dans une langue seconde. Par ailleurs, il convient de tenir compte de la connaissance ou non d'autres langues, dont l'alphabet peut différer, et du degré de connaissance de cette langue. Ainsi un Éthiopien de langue amharique scolarisé dans son pays est très familier de l'alphabet latin puisque la langue de scolarisation en Éthiopie est l'anglais. Il n'aura pas le même rapport à l'écrit qu'un Afghane de langue pachto scolarisé dans son pays qui aura des rudiments oraux de langue anglaise... La grande difficulté concernant notre public est de déterminer si les problèmes qu'il rencontre à l'écrit découlent simplement du grand défi que représente l'apprentissage du français écrit - du fait d'une part de la caractéristique orthographique propre à la langue française²⁴, d'autre part d'un grand éloignement phonétique et/ou

²⁰L'ALUPEC, Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano (n.d.), soit un alphabet phonétique utilisant l'alphabet latin.

²¹Voir à ce sujet Mangot (2009, p.42).

²²Écriture utilisant le logogramme, soit un « *dessin correspondant à une notion ou à la suite phonique constituée par un mot* » (Logogramme, 2003, p.1509)

²³Nous parlons ici de langue cible ou langue à apprendre par opposition à la langue source, qui désigne en didactique la « *langue première, maternelle ou non* » (Cuq, 2003, p.152).

²⁴« On n'écrit pas ce qu'on entend », une caractéristique qui décourage plus d'un apprenant FLE dirons-nous « classique », j'en fais l'expérience tous les jours dans mon métier de professeur de FLE auprès d'un public

graphique entre la ou les langue(s) source(s) des apprenants et le français - ou s'ils relèvent d'un problème d' « illettrisme » propre à l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans leur langue première ou de scolarisation. Les apprenants de la classe Passerelle se retrouvent ainsi face à une superposition de difficultés dans leur apprentissage d'une langue nouvelle : à cause de situations personnelles souvent compliquées, dans un contexte multilingue propice à l'insécurité linguistique, deux points que nous avons évoqués, enfin avec des rapports à l'écrit dans leur(s) propre(s) langue(s) maternelle(s) ou de scolarisation qui rendent parfois opaque l'apprentissage du français écrit. Les personnes accueillies dans le module d'entrée dans l'écrit sont d'une part des personnes analphabètes, d'autre part des personnes cumulant les difficultés d'accès à la langue écrite qui se traduisent par une incapacité à faire peu à peu sens en lecture-écriture dans leur nouvelle langue d'apprentissage qu'est le français.

dont les langues premières sont généralement pourtant « proches » de la langue française, au moins de par l'utilisation de l'alphabet latin, ce qui n'est pas souvent le cas du public concerné par cette étude.

Chapitre 3 – Le module d'entrée dans l'écrit : approches didactiques de référence et leurs implications

1. Objectifs de formation et principes didactiques sous-jacents

Nous l'avons vu, notre public ne présente ni « *problème de raisonnement* » (Adami, 2009, p.78), ni maladie. Frier le rappelle : « *certains savoirs empiriques mais bien réels nous semblent [...] beaucoup plus qu'une simple compensation à l'incapacité plus ou moins grande de lire et d'écrire* » (1997, p.45). Les personnes issues d'une société de tradition orale ont par ailleurs vécu jusque-là sans entrave. La première question à se poser est alors pourquoi faire entrer notre public dans l'écrit ? Simplement parce que l'intégration d'une personne à un groupe donné suppose un processus d'adaptation au fonctionnement de ce groupe. Or la société qu'intègre notre public est cette société « *hyper-scripturalisée* » dont parle Adami (2008, p.5). Ce dernier rappelle que, même si nous n'en sommes pas forcément conscients car habitués à ce fonctionnement depuis notre plus jeune âge,

toute la société est structurée par l'écrit : administration, école, commerce, services, loisirs, relations interpersonnelles aussi, si l'on pense par exemple au développement exponentiel du nombre de courriels et de textos envoyés quotidiennement. Les espaces publics et privés sont saturés d'écrits et Internet ne fait que renforcer cette tendance lourde. (p.5)

S'adapter à ce fonctionnement implique de faire sienne la logique de l'écrit et donc son « *mode de pensée abstrait* » (Frier, 1997, p.49). Entrer dans l'écrit a pour but de permettre à notre public de se familiariser avec le mode de communication et de pensée de la société, afin de tendre une corde supplémentaire à son arc pour trouver sa place dans la société. Et nous l'espérons le sensibiliser à une potentielle composante de son épanouissement personnel : pas la seule et unique !

Il existe mille et une manière d'aborder un cours d'entrée dans l'écrit avec de jeunes adultes. Ce dernier est conditionné par la finalité de la formation et sa visée didactique. Leclercq rappelle qu'à l'analyse des outils méthodologiques et courants didactiques existants en termes d'enseignement-apprentissage de l'écrit, on peut distinguer différents pôles. Le module d'entrée dans l'écrit de la classe Passerelle appartient à deux pôles qui

correspondent aux deux vocations clairement exprimées de la classe Passerelle que nous avons précédemment évoquées.

A) Développement personnel

Le module relève tout d'abord d'un « *pôle du développement personnel* » (Leclercq, 1999, p.26). La formation doit être l'occasion pour l'apprenant de « *se retrouver lui-même* » et de « *développer ses différentes potentialités* » (*ibid.*).

Nous retenons certains principes didactiques qui sous-tendent cette approche. Nous l'avons vu, il existe autant de profils qu'il existe d'apprenants. Bucheton (2006) rappelle à juste titre la complexité des rapports au savoir pour chaque sujet apprenant, confirmant l'idée d'une approche holistique des rapports à l'écriture prônée par Leclercq, thèse évoquée précédemment :

Les élèves sont en effet des sujets singuliers, porteurs d'une histoire singulière qui leur a déjà apporté tout un capital d'expériences scolaires, sociales et familiales, plus ou moins heureuses, autour de la lecture, de l'écriture et de la parole. Celles-ci les ont dotés de diverses manières de dire-penser-lire et écrire. Ce capital a contribué fortement à construire l'image qu'ils ont d'eux-mêmes comme élève. Il est constitutif aussi de leur rapport à la manière dont on doit et on peut apprendre. Ces images parfois douloureuses de soi comme sujet écrivant ou lisant filtrent, voire empêchent les apprentissages ("Moi, je sais pas lire parce que j'ai un grain dans ma tête": Eric, 8 ans). Elles sont d'autant plus puissantes qu'elles sont enracinées dans des expériences fortement chargées d'affects, souvent tissées dans des histoires familiales: ("oh nous, dans la famille on fait pas de bonnes phrases") ou dans des stigmatisations scolaires collectives ("nous on est la classe des nuls"). (p.30)

Bucheton parle ici de jeunes élèves, mais cette situation est d'autant plus vraie lorsque les apprenants ont atteint l'âge adulte : elle en est même cristallisée. On voit à travers ce point de vue que pour « développer ses potentialités », encore faut-il réussir à dépasser les résistances tissées par sa propre histoire. Ceci n'est possible que dans un climat de confiance en son entourage, en soi et en ses capacités, capacités qu'il va falloir faire émerger si elles n'apparaissent pas à première vue. C'est là que le formateur joue un rôle clef. Chaque apprenant est porteur de bagages dans lesquels il peut piocher. Le rôle du formateur va être de l'aider à choisir et à utiliser à bon escient ce qu'il transporte. Ainsi Penloup part du principe que tout apprenant possède des « *connaissances ignorées* » qu'il va s'agir de rendre conscientes « *en nommant ce qui s'ignore, dans un processus d'objectivation* » (2007, p.37). Ceci dans le but de faciliter le développement de différentes

postures, « *ces représentations et stratégies d'ajustement aux situations par le recours à des conduites langagières et cognitives disponibles* » (Bucheton, 2006, p.30). Il s'agit alors de travailler sur « *les rapports de la personne au savoir, au langage, à l'écrit* » (Leclercq, 1999, p.27). Pour cela, l'« *écoute de l'autre* » doit être favorisée. Le sujet est « *au centre de l'intervention éducative.* » (*ibid.*) : on part de lui, de ses motivations, de ses attentes, de son profil, de ses expériences, autant de vecteurs d'apprentissage favorables à la situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi la personne peut évoluer dans un univers connu, donc rassurant, et possiblement intéressant puisqu'il la concerne directement. Le rapport andragogique prend alors tout son sens : l'engagement et la motivation de l'apprenant sont centraux. Le formateur n'enseigne pas, il a un rôle de passeur, il facilite l'apprentissage²⁵. C'est l'apprenant qui agit, qui est acteur de son apprentissage, prenant ainsi peu à peu le chemin de l'autonomisation.

B) Développement citoyen et social

Le second pôle auquel appartient le module d'entrée dans l'écrit correspond à un « *pôle du développement citoyen et social* » (*ibid.*, p.26). L'écrit est ici considéré comme un « *moyen d'accès vers d'autres savoirs et d'autres pouvoirs* » en vue de permettre une « *participation active et critique à la société* » (*ibid.*).

a) La sensibilisation au rôle de l'écrit

Concernant les principes didactiques, nous venons de voir l'importance du lien avec le vécu de l'apprenant. Ce dernier évolue à présent dans une nouvelle société dont il va devoir comprendre le fonctionnement. Il ne pourra comprendre ce fonctionnement qu'en y participant, autrement dit en l'intégrant à son vécu. C'est à nouveau en partant de ce vécu qu'il sera possible de plonger l'apprenant dans le monde de l'écrit de manière active. Adami parle d'une phase de « *pré-alphabétisation* » (2009, p.74) indispensable avant de se pencher sur les signes graphiques à proprement parler. Sans cette phase, le processus d'alphabétisation s'avère tout simplement inutile : acquérir un code abstrait et arbitraire, oui, mais pour quoi faire ? Il va donc s'agir dans un premier temps de faire apparaître au public les différentes fonctions de l'écrit. Celles-ci se divisent en trois grands groupes selon

²⁵Voir à ce propos Leclercq (1999), p.153.

Adami. On trouve d'abord « *les fonctions sociales de l'écrit* » (*ibid.*, p.76). Ainsi l'écrit possède une « *fonction légitimante* », c'est-à-dire qu'il sert à valider diverses transactions (commerciales, administratives, juridiques...), il organise également « *l'espace et le temps* » (calendrier, affiches, agenda...), il est le « *dépositaire du savoir* » savant et pratique (école, manuels...), il est « *la marque et le moyen du pouvoir* » (*ibid.*), c'est lui qui retranscrit la loi et ainsi fait foi et enfin il « *transmet la mémoire collective* » (*ibid.*, p.77). Autant de fonctions sociales dont il va falloir faire mesurer l'importance à l'apprenant. On trouve également « *les fonctions de communication de l'écrit* » (*ibid.*) : l'écrit possède ses propres règles et enjeux, différents de ceux de l'oral, principalement parce que « *l'interaction écrite est différée* » (*ibid.*). On trouve enfin « *les fonctions cognitives de l'écrit* » (*ibid.*). Nous l'avons vu, les apprenants (notamment analphabètes) vont devoir rentrer dans une nouvelle logique propre au monde de l'écrit, ce qui sera également l'occasion pour le formateur d'opérer ce qu'Adami appelle un travail de « *décentration cognitive et sociale* » (*ibid.*, p. 78). En effet il va s'agir pour le formateur de prendre conscience que la raison graphique n'est pas la seule existante, un moyen de comprendre et de surmonter les potentiels blocages des apprenants habitués au monde de l'oralité. Outre les trois grandes fonctions de l'écrit que nous venons de voir, il va également être question de faire découvrir « *l'univers sémiotique et graphique de l'écrit* » (*ibid.*). Adami fait ici allusion à « *l'organisation graphique et scripturale* » (*ibid.*, p.79) de l'écrit (linéarité, sens de lecture, espaces, rapport entre iconographie et texte), ainsi qu'à l'aspect du support de lecture (affiche, tract, enveloppe...) et le lieu où il se trouve (mur, boîte aux lettres...), deux éléments qui donnent aussi du sens. Adami souligne enfin l'importance de faire prendre conscience des « *relations entre l'oral et l'écrit* » (*ibid.*, p. 80), autrement dit de développer la fameuse « *conscience phonémique* » (*ibid.*, p.82) des apprenants évoquée avec Besse et Dehaene au début de ce mémoire²⁶.

b) Lire et écrire « pour de vrai » en collaborant dans un but commun

En parallèle à cette phase de sensibilisation au rôle primordial de l'écrit dans la société et à sa logique propre, il va s'agir de donner aux apprenants une perspective d'apprentissage qui va s'inscrire dans le projet global qu'a la classe Passerelle d'aider ses apprenants à devenir des acteurs sociaux à part entière. Être un acteur social, c'est participer à ce grand groupe qu'est la société, contribuer à son niveau à la construction de

²⁶Voir page 14.

cette société. Participer au « grand groupe » suppose de participer à de plus petits groupes constitutifs du grand groupe : sa communauté, son quartier, son cercle d'amis, son entreprise, sa classe... Nous l'avons vu, la motivation individuelle est centrale dans le processus d'apprentissage : la confiance en ses capacités et l'autonomisation sont des facteurs importants de motivation. Comment développer cette motivation à participer au groupe classe et comment responsabiliser chacun dans ce processus d'apprentissage commun ?

Puren propose pour cela d'inscrire la formation linguistique dans une « *perspective co-actionnelle-co-culturelle* » (Puren, 2002, n.p.). Pour Puren, la motivation ne peut se construire que dans une perspective actionnelle à travers des tâches à réaliser, car elle dépend « *de la perception et de la conception que les élèves ont de ces tâches* » (*ibid.*), empruntant l'argument de Tardif à qui il fait référence dans son article²⁷. Ainsi Puren préconise de « *faire agir [l'apprenant] avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective.* » (*ibid.*). Ceci renvoie à l'idée, développée plus tôt par Freinet, qu'un travail va devenir motivant à partir du moment où il aura un sens, où il dépassera le « faire pour faire ». Ainsi pour Freinet la tâche à remplir en classe implique « *une recherche* », offre « *un obstacle à franchir* », « *nécessite la confrontation avec l'autre, les autres* » et « *oblige à un dépassement et à un engagement* » (Medioni, 2001, p.42), rejoignant le point de vue de Puren. Cette approche implique que chaque apprenant joue un rôle, non pas en fonction de ce qu'il sait faire mais en fonction de ce qu'il pourrait apprendre et permettre aux autres d'apprendre. Chaque acteur du groupe joue un rôle dans la tâche commune et devient une sorte de personne relai. Ce principe emprunté à Freinet, très souvent utilisé par Christian en classe Passerelle, permet une valorisation du rôle que joue la personne apprenante dans le groupe, renforçant ainsi son estime d'elle-même et par là-même sa motivation. De plus, par ce travail collectif autour d'un projet commun concret, en rapport avec ce qui se passe dans l'environnement social quotidien des apprenants, les personnes participent à des pratiques de communication qui situent leurs paroles et leurs écrits « *au même rang que les paroles et écrits des "lettrés"* », ce qui leur permet de (re)trouver « *une place dans la communauté* ». (Leclercq, 1999, p.28).

²⁷Voir la référence en bibliographie.

Par ailleurs, « *les différences interculturelles deviennent moteurs de formation* » (*ibid.*). En effet, concernant la responsabilisation de chaque apprenant par rapport au rôle qu'il va jouer dans le groupe, Puren précise qu'elle pourra se développer favorablement « *à l'intérieur d'un cadre à la fois co-actionnel et co-culturel définissant explicitement, sur la base de valeurs partagées, les conceptions communes indispensables au travail collectif.* » (Puren, 2002, n.p.). Puren tente ici d'enrichir l'approche interculturelle de mise dans le domaine du FLE, sur laquelle s'appuie grandement l'enseignement de Christian en classe Passerelle. Une approche interculturelle consiste à mettre en avant les différences culturelles des uns et des autres dans un esprit d'ouverture à l'autre et à son altérité, en vue de susciter « *l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels* » (Cuq, 2003, p.136). Puren explique que « *lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances.* » (Puren, 2002, n.p.). Ces ressemblances vont pouvoir être créées à travers l'action. Puren rappelle que les valeurs

ne s'acquièrent ni par l'enseignement (elles ne sont pas de l'ordre des connaissances) ni par le simple contact (elles ne sont pas non plus de l'ordre des représentations), mais par et pour l'action elle-même. Pour l'action : il n'y a ainsi de respect de l'autre que s'il y a volonté de le respecter et actes correspondants. (n.p.).

Les valeurs partagées ainsi mises en œuvre dans l'action permettent à chaque apprenant de faire évoluer ses représentations par remplacements successifs, remplacements suscités par l'action avec l'autre. Agir ensemble, donc, à partir de conceptions co-construites et partagées : d'où la notion de « perspective co-actionnelle-co-culturelle ». C'est la création de cette « *société apprenante* » qui permettra pour Puren « *la formation d'individus autonomes, mais également celle de citoyens tout à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires* » (*ibid.*).

2. Le débat intranché des « méthodes de lecture »: vers quel modèle didactique ?

A) Des méthodes traditionnelles...

Outre les principes didactiques que nous venons d'évoquer, il reste la question centrale qui concerne l'approche à suivre en termes d'enseignement de la lecture. Germain (2005) rappelle que la question s'est longtemps posée en terme d'unité de traitement d'apprentissage. D'un côté la méthode globale, dont l'inefficacité est aujourd'hui avérée²⁸, s'intéresse à l'unité texte à travers une reconnaissance avant tout de la forme des mots soi-disant « *porteurs de signification* » (Pierre, 2003, n.p.). De l'autre, la méthode syllabique s'intéresse aux unités lettres qu'elle combine (d'où la célèbre « combinatoire ») pour former des mots. Germain précise qu'actuellement, la question se pose surtout au niveau de la « *procédure en développement lors de l'apprentissage* » (2005, p.191). Ainsi la méthode analytique part des grandes unités qui constituent l'écrit vers l'observation de plus petites unités : les phrases, les mots, les lettres. La méthode synthétique, elle, part des plus petites unités de la langue orale et écrite (correspondance entre graphèmes et phonèmes) pour aller vers les plus grandes unités (mots puis phrases puis textes). Ouzoulias (1995) résume en indiquant la complémentarité des approches en termes d'acquisition de la lecture²⁹. L'expérience accumulée par les formateurs sur le terrain de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture à des adultes, qui plus est étrangers, montre également que la souplesse est de mise. Il n'existe pas de solution miracle et c'est encore une fois l'apprenant qui est au centre de l'intervention didactique : c'est à lui qu'il va falloir adapter la meilleure approche possible, autrement dit la plus efficace, selon le lien qu'il entretient avec la langue et son fonctionnement abstrait. Adami prône ainsi un éclectisme de mise, en rappelant cependant que le terme n'est synonyme ni d' « *improvisation* », ni de « *bricolage* » (2009, p.85). Ceci ne signifie pas non plus qu'il faille se contenter de laisser les apprenants fréquenter le monde de l'écrit en attendant que la magie opère...

²⁸Voir à ce propos Pierre (2003, n.p.) et Dehaene (2007, pp.295-301).

²⁹Ouzoulias fait allusion à trois courants : l'approche « *cognitive-componentielle* », l'approche « *cognitive constructiviste* » et l'approche « *socio-cognitive* ». Pour plus de détails, voir Ouzoulias, 1995, pp.27-29.

B) ... à un modèle didactique de référence

Leclercq propose de réfléchir au délicat problème de la méthodologie à employer non pas en terme de méthode figée, mais en terme de « *modèle intégrateur* » (2006, p.43) qui emprunte aux courants développés jusque là dans les formations d'accès à l'écrit destinées aux adultes. On parlera de modèle didactique plutôt que de méthode puisque ce modèle n'est pas pur et en constante évolution. Il s'articule autour de différents principes. Il s'agit d'abord de « *travailler à la fois le codage alphabétique, les aspects linguistiques, et en même temps, de façon interactive, travailler sur les capacités de compréhension* » (*ibid.*). On constate en effet l'importance de l'éclectisme des approches souligné par Adami. Second principe, « *le lecteur et le scripteur sont vus comme des sujets qui traitent activement l'information et qui emploient des stratégies* » (*ibid.*). On met donc en avant les « *aspects cognitifs* » (*ibid.*). Le modèle proposé insiste également sur « *l'idée des tâches de lecture et d'écriture qui sont toujours contextualisées, situées dans une optique de communication* » (*ibid.*). Quatrièmement, l'écriture a une place aussi importante que la lecture. Est également mise en avant « *l'importance de l'étayage du formateur et des pairs* » (*ibid.*). Leclercq rappelle enfin à son tour le rôle central joué par « *l'acculturation aux écrits sociaux* », sans oublier pour autant les « *activités d'entraînement* » (*ibid.*).

Elle propose la mise en œuvre de ce modèle à travers des pratiques tenant compte de six composantes qui, prises simultanément en considération, permettent de travailler la lecture et l'écriture. Il s'agit tout d'abord de « *la composante socio-affective* » (*ibid.*, p.46). Elle concerne « *les pratiques existantes, les pratiques langagières, les motifs d'engagement en formation, une représentation de l'écrit [...] des valeurs, etc.* » (*ibid.*) avec lesquels un apprenant arrive en cours. Cette composante est directement liée à la notion de motivation. On trouve ensuite « *la composante socio-culturelle* », qui renvoie elle aux « *connaissances sur le monde* » (*ibid.*, p.47) mobilisées lors de la lecture-écriture et donc au choix des supports à engager dans la formation. Leclercq parle également de « *la composante pragmatique* », chère au courant communicatif en didactique des langues, à savoir tenir compte du « *cadre communicatif qui est codé socialement et culturellement* » (*ibid.*). Ceci implique de « *travailler sur des situations de communication, travailler sur les paramètres de ces situations de communication, sur les partenaires, sur les projets de lecture et d'écriture* » (*ibid.*). La quatrième est « *la composante stratégique et méta-cognitive* » (*ibid.*), autrement dit la réflexion de l'apprenant sur son propre fonctionnement d'apprentissage et sur la manière dont il parvient à trouver la réponse à une question

donnée. On ne peut oublier bien sûr « *la composante linguistique* » (*ibid.*), à savoir un travail sur la langue, son fonctionnement tant alphabétique que morphologique, orthographique, syntaxique... Citons enfin « *la composante graphique et psychomotrice* » (*ibid.*), qui renvoie au geste graphique d'une part (tenir et utiliser un stylo) et à l'espace graphique d'autre part (exploiter l'espace feuille).

3. Quelles implications pour le module d'entrée dans l'écrit de la classe Passerelle ?

La classe Passerelle donne priorité absolue à l'oral, premier contact (et pour certains le seul) avec la langue française. Cependant, dès les premiers cours, les documents d'engagement en classe (contrat de classe, feuille de liaison/évaluation, permis de bonne conduite) ont recours au code écrit, et demandent une signature, reflet du fonctionnement de la société d'accueil dans laquelle s'inscrit la formation. Même si le chargé de cours s'appuie sur des pictogrammes et du mime pour expliquer ces documents avec succès, la trace qui atteste du contrat pédagogique est écrite. Pour les personnes n'ayant appris leur langue que dans le contexte de l'oralité, cet écrit n'est pas significatif. Pire, il peut donner un sentiment de déconnexion avec ce qui se passe en classe, voire d'exclusion. De la même manière, les notions, le vocabulaire abordés sous forme ludique et avec des dessins sont écrits au tableau dès les premiers cours. Les personnes ayant recours uniquement à la mémoire sont souvent vite dépassées par la quantité d'informations reçues et par l'ampleur de la tâche qu'elles vont devoir affronter: apprendre un nouveau langage qui va remettre profondément en question leur manière d'apprendre et leur conception du monde qui les entoure, à savoir le langage écrit.

L'intégration des personnes peu ou non scolarisées dans la classe et dans la société est conditionnée en partie par cette incompréhension, ce sentiment parfois de grande difficulté face à l'écrit. Jusqu'à la mise en place du module, ces personnes étaient détectées par le chargé de cours et orientées lorsque cela était possible en cours d'alphabétisation à l'extérieur de la classe, en plus de la formation. Mais ce cours était déconnecté du fonctionnement de la classe Passerelle : les heures empiétaient sur l'emploi du temps de la

classe, ce qui coupait un peu plus les élèves concernés de la progression du groupe classe, le cours était géographiquement éloigné de la classe et les apprenants voyaient généralement peu de lien entre le contenu des cours d'alphabétisation et ceux de la classe Passerelle. Par ailleurs ce cours s'intéressait principalement au code linguistique.

Cette situation impliquait d'envisager un lien entre la classe Passerelle et des cours d'alphabétisation, déjà existants ou non, sous forme de module intégré à la formation, afin que les personnes concernées intègrent rapidement la classe. Le but de ce module d'appui était de sensibiliser ces personnes à l'importance pour elles d'accéder à l'écrit, de faciliter leur accès à la littérature qui conditionne l'apprentissage du français dans la classe et l'accès aux informations et modes de communication de la société d'accueil.

La mise en place de ce module soulevait diverses questions. D'abord, celle du choix de dispositif : sous quelle forme mettre en place un tel module par rapport aux cours d'alphabétisation extérieurs déjà existants ? Devait-on monter un cours de pré-alphabétisation, post-alphabétisation, les deux, une simple initiation ou découverte ? Comment l'articuler avec le cours extérieur et/ou les cours de la classe Passerelle en termes de nombre d'heures, de progression, d'emploi du temps ?

La seconde question concernait la détection des personnes intéressées. À quel moment faire intervenir cette détection : avant le premier contact avec la classe ou au cours des premières semaines ? Selon quels critères : un test, un entretien ? La détection devait-elle être systématique avec chaque apprenant de la classe Passerelle ou donner suite à une « pré-détection » en classe ?

Il s'agissait enfin de s'interroger sur l'approche et le contenu du module. Ainsi comment travailler autour des six composantes mises en avant par Leclercq, en tenant compte d'une didactique centrée sur le sujet telle que suggérée entre autres par Penloup, d'une sensibilisation au rôle des écrits décrite par Adami, le tout dans une perspective co-actionnelle-co-culturelle comme le propose Puren ?

Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans une seconde partie.

Partie 2

-

Implémentation du module « entrée dans l'écrit »

Chapitre 1 – Mise en place du module : aspect ingénierique

1. Ma mission auprès de la classe Passerelle

Afin de cerner les enjeux du module mis en place, il nous semble avant tout important de situer quelles étaient les visées initiales du stage et celles plus spécifiques au projet ingénierique et didactique donnant lieu à ce mémoire.

A) Prémices et commande initiale de stage

J'ai sollicité le Service Solidarité et Intégration de Caritas en vue d'un stage éventuel en novembre 2010, en leur proposant la mise en place d'un projet ingénierique lié à la formation en français qu'ils proposent au sein de la classe Passerelle. Cette requête est arrivée au moment où le Chargé de direction, Monsieur Yves Schmidt, réfléchissait à la réorganisation éventuelle de la classe Passerelle pour la rentrée 2012, ainsi qu'à la présentation de ce projet aux instances politiques du pays. Je suis donc intervenue au sein de l'Unité Form'Actif, et plus particulièrement au niveau de la classe Passerelle, du 15 décembre 2010 au 15 septembre 2011 à raison de 20 heures par semaine. D'un point de vue hiérarchique, je dépendais de Faruk Licina, chef de l'Unité Form'Actif, tandis que mon maître de stage était Christian Nourdin, chargé de cours de la classe Passerelle.

Ma commande de stage initiale en décembre 2010 était formulée de la manière suivante :

- mise en place, en collaboration avec le chargé de cours actuel, d'outils et d'une méthodologie structurée et visible pour la classe Passerelle au niveau de
- l'orientation / l'organisation des cours
- l'évaluation individuelle des élèves
- audit des barrières actuelles qui freinent ou empêchent « l'après-Passerelle ».

Avant de proposer diverses solutions en réponse à cette commande assez vaste, il était bien sûr essentiel de faire connaissance avec les personnes concernées par la classe

Passerelle et avec la structure d'accueil par le biais d'une immersion. J'ai donc eu l'occasion de rencontrer au quotidien pendant plusieurs mois les principaux acteurs de la classe Passerelle, à savoir les élèves et le chargé de cours, ainsi que l'équipe Form'Actif une fois par semaine. Ces rencontres actives se sont faites par le biais de nombreuses journées d'observation en classe et en ateliers, qui ont occasionné des rencontres informelles avec les élèves et avec les intervenants. J'ai également eu l'occasion de mettre en place des activités pendant les vacances lors des premiers mois (cuisine, visites de musée et de la ville, sorties à la piscine...) qui m'ont permis de connaître mieux certains jeunes de la classe. Ces rencontres étaient la condition sine qua non pour être acceptée et gagner la confiance des élèves et des intervenants, mais aussi pour comprendre le fonctionnement de la classe et de Form'Actif, ainsi que les problématiques et situations des uns et des autres.

B) Visées spécifiques au projet ingénierique et didactique

Cette phase d'observation m'a permis de cerner un problème important auquel la formation dispensée en classe Passerelle n'apportait pas encore de réponse satisfaisante et que nous avons exposé dans la première partie de ce mémoire, à savoir l'accès à l'écrit en classe Passerelle et au-delà pour les personnes peu ou pas scolarisées dans leur(s) langue(s) d'origine. Ce problème crucial est rapidement devenu à mes yeux un terrain propice à réflexion en vue d'y apporter une susceptible solution ingénierique et didactique analysable dans un mémoire.

La question intéressait mon maître de stage qui avait lui-même déjà réfléchi au problème sans trouver de solution adéquate plus conséquente que de la remédiation ponctuelle, par manque de temps d'une part et de formation dans le domaine d'autre part. La question intéressait également ma hiérarchie qui était consciente du problème. Elle l'intéressait d'autant plus que la problématique de l'accès aux compétences de base, dont le volet « alphabétisation » fait partie, est l'une des questions majeures sur laquelle se penche actuellement le Ministère luxembourgeois de l'Éducation et de la Formation professionnelle tout au long de la vie (« lifelong learning »). Les recherches en la matière sont en effet balbutiantes au Luxembourg, qui tente à l'heure actuelle de coordonner et faire avancer les actions éparses existant sur le terrain. Cependant, si mon maître de stage s'est tout de suite montré très intéressé par l'idée, ma hiérarchie, moins consciente des contraintes et des implications d'une telle entreprise, a mis plus de temps à me donner le

feu vert pour mettre en place le projet. Les problématiques de communication entre l'équipe pédagogique dont je faisais partie, l'équipe sociale dont mon supérieur direct faisait partie et le Directeur ont par ailleurs laissé régner un flou ambiant qui m'a forcée à avancer à l'aveuglette. La contre-partie positive de cette difficulté a été la grande liberté dont j'ai bénéficié pour monter ce projet.

J'ai tout de même fini par obtenir l'accord de ma hiérarchie pour mettre en place un module d'entrée dans l'écrit au mois de mars 2011. A commencé alors un travail plus approfondi de documentation didactique sur l'accès à l'écrit pour les publics adultes, et un travail parallèle de réflexion sur la mise en place du module d'un point de vue pratique, en vue de rendre nos choix opérationnels sur le terrain dans le respect du temps imparti ainsi que des objectifs et du fonctionnement de la formation existante.

2. Le module et ses choix organisationnels

A) L'ICA : une rencontre décisive

La première étape organisationnelle a eu lieu en amont de cette phase de documentation-réflexion, au moment où nous réfléchissions aux solutions déjà existantes en termes d'accès à l'écrit pour un public adulte en difficultés. Nous avons donc recherché et contacté plusieurs organismes existant au Luxembourg proposant des cours d'alphabétisation, parmi les plus visibles (sur internet, par les centres de langues, par bouche à oreille...). Nous nous sommes tout d'abord rendu compte qu'il existait très peu d'organismes officiels dans le pays, si ce n'est l'agence du Ministère de l'Éducation, l'ICA (Instruction Complémentaire des Adultes), qui propose des cours dans deux centres au Luxembourg (l'un au Nord et l'autre au Sud du pays). J'ai d'ailleurs été très surprise de découvrir l'existence de nombreux autres organismes en tous genres lors d'une rencontre organisée après le stage par le Ministère, visant à rassembler tous les acteurs de la formation de base pour adultes existant dans le pays. Cette opacité existe également au sein d'un même organisme puisque j'ai découvert, là encore après le stage, que Caritas offrait des cours d'alphabétisation dans une autre ville du pays ! Ce détail montre à quel point la communication n'a pas toujours été aisée lors du stage...

L'ICA³⁰ de Walferdange³¹ est la seule agence à avoir répondu positivement à nos sollicitations de rencontre. J'ai donc pu rencontrer l'équipe de Walferdange et me rendre rapidement compte que les cours proposés ne rentraient pas tout à fait dans l'optique de la classe Passerelle. En effet l'ICA propose une permanence pour des personnes venant à titre individuel apprendre à lire et à écrire. Plusieurs formateurs sont au service des personnes qui viennent à leur convenance et le temps qu'elles le souhaitent, entre 16h et 19h, deux fois par semaine. Les formateurs s'occupent tour à tour des personnes présentes, à partir de différentes méthodes et programmes informatiques, en fonction de leurs envies, centres d'intérêt du moment... Aussi la formation ne suit-elle aucun objectif pédagogique ou programme, elle joue le rôle de soutien aux personnes motivées pour apprendre à lire et à écrire « par elles-mêmes » et de manière individuelle, pour la somme symbolique de cinq euros par an. Cette formation s'adresse bien sûr aux plus motivés puisqu'elle ne requière aucune obligation d'assiduité. Mon maître de stage m'a fait un petit bilan de l'expérience des élèves de la classe Passerelle dirigés vers l'ICA lors des années précédentes. Tous ont rapidement abandonné avant tout par défaut d'encadrement : l'isolement, le manque d'objectifs et de visibilité de l'échéance de la formation (certaines personnes viennent à l'ICA depuis plus de dix ans) semblent avoir beaucoup joué dans l'abandon des élèves concernés. De plus, beaucoup ne voyaient pas comment faire le lien entre leur apprentissage à l'ICA et ce qu'ils faisaient en classe Passerelle. Enfin, le cumul des cours à Mersch et des cours à Walferdange, éloignés géographiquement (environ quinze kilomètres), a souvent constitué un facteur d'abandon. Par ailleurs, après leur avoir exposé mon idée de module d'entrée dans l'écrit et parlé du public de la classe Passerelle, les formateurs de l'ICA m'ont rapidement fait comprendre que nous aurions tout intérêt à monter ce module nous-mêmes : prendre en charge un petit groupe et faire le lien avec les contenus de la classe Passerelle ne rentrait pas dans leur approche de travail. Cette rencontre a été décisive dans notre choix de prendre le module entièrement en charge parallèlement à la classe Passerelle.

Il était clair que l'avantage de prendre en charge le module au niveau de la classe était de pouvoir mettre en place un groupe concerné par la même problématique et de s'appuyer sur les échanges du groupe pour avancer, fidèlement à la philosophie de la classe Passerelle : nous n'avions plus la contrainte de l'approche individualisée qui aurait existé

³⁰Instruction Complémentaire des Adultes

³¹Petite commune au Nord de Luxembourg-ville abritant une partie de l'Université de Luxembourg où ont lieu les cours.

dans le cadre d'une collaboration avec l'ICA par exemple. Si l'idée du groupe s'imposait, il fallait à présent s'interroger sur le type de dispositif envisageable, ses objectifs généraux en fonction du temps que nous avons à disposition et des suites possibles du module. Se posait ensuite la question du contenu du module, ses objectifs spécifiques : sur quels paramètres du groupe s'appuyer ? Quels choix didactiques étaient les plus appropriés ?... Ceci allait dépendre de plusieurs facteurs.

B) Le dispositif

a) Temps imparti

Le premier facteur concernait le temps alloué à cette formation. Le projet est devenu véritablement concret lorsqu'il a été validé fin mars 2011, soit trois mois environ avant la fin des cours de la classe Passerelle. Ceci impliquait d'abord que le module aurait officiellement lieu au cours des deux à trois derniers mois de formation de la classe, si l'on tenait compte du temps de mise en route du module (détection, préparation des contenus et de l'organisation). En effet, il n'était pas envisageable à ce moment-là de compter sur la présence du public au-delà du cadre « officiel » de la classe. Le temps disponible par semaine coïncidant avec l'emploi du temps de la classe était alors de deux heures les lundi et vendredi après-midi. Nous sommes donc partis sur l'idée d'un module de deux fois deux heures par semaine, sur une durée de deux mois, soit 32 heures en tout étalées sur 16 séances. Lorsque l'on sait qu'apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte peut prendre entre 600 heures et plus du double, 32 heures peuvent paraître dérisoires. Il est clair que le peu d'heures à disposition nous obligeait à opérer un choix de contenu très ciblé et à l'articuler à un projet de plus grande envergure pour la rentrée 2011, dont il pourrait servir de projet pilote. C'est de cette manière que nous l'avons présenté dans un premier temps à notre hiérarchie, afin qu'elle y adhère et que le projet ne soit pas cantonné à un coup d'épée dans l'eau mais puisse perdurer. C'est également sous cet angle qu'il a été présenté au Ministère de l'Éducation et aux donateurs potentiellement intéressés pour financer la poursuite du projet.

b) Objectifs généraux du module et de la formation

Le projet était donc à envisager à deux niveaux : le module à court terme (32 heures) et la formation sur le long terme. La première question à se poser concernait le type de formation que nous voulions monter. Le Comité de Liaison des Acteurs de la

Promotion Sud-Ouest et le Centre de Ressources Illettrisme Aquitaine (CLAP/CRI, 2004) proposent de s'interroger en ces termes : souhaitons-nous avant tout une formation à visée pragmatique, « *de type insertion sociale* » (*ibid.*, p.3), ou un travail d'alphabétisation sur le long terme ? Dans le premier cas, il s'agit de parer au plus pressé, c'est-à-dire d'apprendre le minimum vital afin de se débrouiller dans le quotidien (santé, loisirs, scolarité, logement...), autrement dit de travailler essentiellement avec des écrits fonctionnels. Dans le deuxième cas, « *les apprenants ont réglé le plus gros des urgences liées au quotidien* » et sont donc disponibles pour un travail de plus longue haleine, « *dont les effets sur leur vie quotidienne ne sont pas attendus dans le court terme* » (*ibid.*, p.4).

Il s'agissait, rappelons-le, de mener un groupe hétérogène vers la constitution et la consolidation d'un savoir et d'un pouvoir sur l'écrit dans une langue étrangère, le français, qui allait leur permettre non seulement d'accéder plus facilement aux contenus dispensés dans leur formation en classe Passerelle mais aussi et surtout de devenir acteurs de leur propre vie dans leur société d'accueil, dominée par le français. A une plus grande échelle, il s'agissait d'une part de leur permettre de s'intégrer à toute société dans laquelle l'écrit tient une grande place, et d'autre part pour les potentielles personnes analphabètes de s'alphabétiser, de faire leur ce nouveau code, c'est-à-dire d'acquérir ce qu'Adami appelle la « *conscience métalinguistique* » (2009, p.82). Pour tous il était question de favoriser cette fameuse « *acculturation à l'écrit* » mise en avant par Frier (1997, p.46).

Aussi l'approche pragmatique et l'approche plus « classique » d'alphabétisation avaient toutes deux leur place dans le projet. Nous voulions non seulement que la formation soit utile aux apprenants pour comprendre les écrits immédiats auxquels ils étaient confrontés, mais aussi qu'il marque le début d'un apprentissage dépassant la dimension purement sociale de l'apprentissage, fidèlement à la philosophie de la classe Passerelle qui a entre autre pour objectif, nous l'avons vu, le développement personnel de ses apprenants au-delà de l'aspect utilitaire de leur apprentissage. Notre première idée était de consacrer les 32 heures du projet pilote à une approche plutôt pragmatique et le reste du projet à un travail d'alphabétisation. Mais ce découpage artificiel nous a vite semblé vide de sens : les deux approches ne constituent pas des phases successives de l'apprentissage, elles sont au contraire fortement connectées. Ce sont les situations de la vie réelle qui font émerger la nécessité d'aborder certains documents. Et c'est à partir de ces documents et situations concrètes que l'on perçoit les fonctions de l'écrit et son fonctionnement, et que

l'on peut travailler le code graphique. Chaque approche est au service de l'autre : « *la lecture des écrits sociaux est à la fois une fin et un moyen* » (Adami, 2009, p.90).

Aussi l'objectif général du module était d'amorcer l'entrée dans l'écrit des apprenants en combinant approche pragmatique et travail d'alphabétisation. Le but était de poser des bases sur lesquelles les apprenants pourraient s'appuyer pour prolonger ce travail par la suite, dans le meilleur des cas au sein de la même formation, dans le pire des cas par eux-mêmes avec l'aide éventuelle d'une autre structure. Il s'agissait de leur mettre le pied à l'étrier...

c) Redéfinition de mon rôle au sein du projet

Un second facteur important intervenait alors : quel allait être mon rôle dans ce projet ? Jusqu'où allais-je le prendre en charge et où s'arrêtaient mes compétences ? Ma hiérarchie avait été claire : le but de mon stage n'était pas que je donne des cours mais que je travaille au service de la classe et de son organisation. J'ai appris plus tard la raison de cette restriction : une personne était pressentie pour le poste de deuxième professeur à la rentrée 2011, et il était préférable que je ne m'implique pas trop dans un rôle déjà attribué. Cependant la prise en charge des cours d'alphabétisation impliquait une formation particulière que ni mon maître de stage, ni le futur professeur, ni moi n'avions alors. Impliquer un autre formateur spécialisé dans le projet supposait des frais supplémentaires que Caritas n'était pas prête à déboursier. J'ai donc plaidé ma cause en mettant en avant ma formation en FLE orientée vers l'accès à l'écrit (qui était le thème de mon mémoire effectué lors d'un stage de Master 1) et surtout la documentation que j'avais « dévorée » avec passion sur le sujet, que je commençais à faire mienne. J'ai finalement obtenu gain de cause et ai été désignée formatrice. J'ai donc porté ce projet de bout en bout, étant tour à tour conceptrice, formatrice et avocate du projet : son ambassadrice en somme... Une multitude de rôles parfois lourde à porter. En effet, il m'a été difficile de travailler à la fois sur le plan éducatif, c'est-à-dire privilégier une formation qui réponde avant tout aux besoins du public en termes d'approche, de nombre d'heures, de poursuite de formation... et sur le plan communicatif avec comme objectif de présenter un produit attractif et vendeur. Le juste milieu n'a pas toujours été évident à trouver car cela impliquait des compromis qui me semblaient souvent peu acceptables, m'obligeant à devoir « emballer » le projet en flattant les différentes sensibilités des financeurs... J'ai cependant dû apprendre à tenir

compte de la réalité du terrain, à savoir que de ces financeurs dépendaient la longévité, la qualité et la cohérence du projet. J'ai compris à quel point l'aspect ingénierique était tout aussi important que l'aspect didactique. Une expérience passionnante, qui m'a permis je l'espère de bâtir un projet le plus cohérent possible compte-tenu de tous les facteurs à envisager.

C) Le choix des témoins de la recherche

a) La phase de pré-détection informelle en classe

Le troisième facteur dont dépendaient les objectifs du module, sans doute le plus important, était bien sûr le public concerné par ce module : c'est en fonction de lui avant tout qu'allait se dessiner l'approche choisie. Revenons pour cela aux prémices du projet : comment nous est venu l'idée de proposer un module d'entrée dans l'écrit ? C'est lors de l'observation en classe que plusieurs indices nous ont servi de signal. Un premier indice a été bien sûr l'impossibilité ou le refus pour certains de lire et/ou de remplir un document, de former des lettres, parfois de tenir un stylo. Certaines personnes présentaient par ailleurs une grande difficulté à lire à voix haute ce qui était demandé, prononçant avec beaucoup d'hésitation des sons très éloignés de ce qui aurait pu être lu. L'éloignement phonétique entre le français et la langue d'origine pouvait bien sûr être une explication mais le fait qu'un graphème n'était jamais prononcé de la même manière d'une fois sur l'autre par la même personne laissait supposer que cette dernière n'était pas consciente d'une possible correspondance graphie-phonie. Certaines personnes demandaient également au formateur d'écrire systématiquement les mots au tableau en majuscule et de les lire, ou/et d'avoir un alphabet latin sous les yeux, signe que l'alphabet latin était mal connu, autre difficulté pour accéder au français écrit. Autant d'indications que l'écrit, au-delà de la difficulté d'écrire une nouvelle langue étrangère, posait particulièrement problème à certains, à divers degrés. Après plusieurs échanges avec mon maître de stage sur le sujet, nous avons décidé d'être particulièrement attentifs en classe à ces indices afin d'établir une première liste des personnes susceptibles d'être intéressées par le module. Ce travail de pré-détection systématique a été d'autant plus fructueux que ma position d'observatrice et de membre de la classe m'a permis d'avoir le recul et la confiance des élèves nécessaires afin de m'intéresser de près à la question, grâce notamment à diverses discussions informelles avec certaines personnes. Ces discussions ont été l'occasion de parler librement de leur passé

scolaire entre autres et de leur rapport à l'écrit dans leur(s) langue(s) d'origine. Nous insistons sur l'aspect essentiel du lien de confiance qui s'est tissé avec le groupe. Sans doute n'aurais-je pas pu obtenir les mêmes réponses si j'avais posé ces questions de prime abord quelques mois plus tôt.

b) Le questionnaire-rencontre

Une de mes premières missions de stage a été de me pencher sur les difficultés « après-Passerelle » vécues par les élèves et sur ce qui devait être amélioré au sein de l'organisation et de l'approche de la classe. J'ai pour cela mis en place un questionnaire³² à l'attention des anciens et actuels élèves de la classe dans le but de connaître leurs attentes à leur arrivée en classe et au cours de la formation, leur vision de la classe, mais aussi de savoir ce qu'avaient fait les anciens élèves après la classe, d'auditer les problèmes qu'ils avaient pu rencontrer et de connaître les projets des élèves en classe quant à leur futur professionnel. Ce questionnaire avait donc pour but de nous faire connaître un peu mieux les élèves, raison pour laquelle j'ai décidé d'y inclure des questions visant à avoir un premier aperçu de la biographie langagière des apprenants qui fréquentent ou ont fréquenté la classe, ainsi que de leur rapport à la littérature. La difficulté bien sûr d'une telle entreprise tenait à l'aspect écrit du questionnaire: comment espérer obtenir des réponses écrites de la part de personnes en grande difficulté à l'écrit ?...

Cette question concernait plus généralement toutes les personnes. En effet, même si la majorité des apprenants savait lire et écrire, leur niveau de français écrit restait relativement basique. Il a donc fallu dans un premier temps rechercher des formulations simples avec le moins d'équivoques possibles quant aux réponses attendues. Nous avons ainsi travaillé la rédaction du questionnaire à maintes reprises en le faisant lire et relire par des collaborateurs de l'équipe portant un regard vierge sur les questions. Nous avons également soigné la présentation (quatre grands thèmes) afin de faciliter la lecture et de ne pas décourager les intéressés par le nombre somme toute relativement important de questions. Il a ensuite fallu s'assurer que les personnes rendraient ce questionnaire. Nous avons d'abord accompagné le questionnaire, envoyé individuellement par courrier, d'une lettre officielle³³ signée de toute l'équipe et du Directeur du Service Solidarité et

³²En Annexe 2.

³³En Annexe 3.

Intégration, afin de mettre en avant l'importance de la participation de chacun et de souligner le caractère officiel de l'enquête. Ceci a permis de rencontrer quelques personnes qui sont venues dans les bureaux de Form'Actif pour voir de quoi retournait ce questionnaire qu'ils avaient reçu nominativement chez eux: l'occasion pour l'équipe de les inciter à le remplir ou à prendre rendez-vous pour une aide individualisée. En effet, nous avons également décidé de remplir le questionnaire en classe avec les élèves qui suivaient la formation, mais aussi de proposer une permanence individuelle (dont je m'occupais) pour remplir le questionnaire avec les personnes pour qui répondre aux questions représentait un obstacle. Ainsi l'enquête, bien qu'écrite, a bénéficié d'une communication sans laquelle le nombre de réponses aurait été bien inférieur à ce qu'il a été, même si la participation des anciens élèves a été malgré tout très faible. En effet, 52 questionnaires sont arrivés à destination et 36 personnes y ont répondu, soit environ 69 % des personnes l'ayant reçu : 75 % étaient en classe (27 sur 36) , 25% n'étaient plus dans la classe (9 sur 36)³⁴. Le recul nous fait dire que le questionnaire n'était pas le meilleur moyen de toucher le public cible. Cependant la proposition de rencontres individuelles n'avait pas été retenue par l'équipe lorsque nous l'avions présentée, à cause de la longueur d'une telle entreprise. Cela nous semble pourtant aujourd'hui le meilleur moyen d'enquête pour une structure comme Form'Actif.

Le questionnaire a malgré tout été bénéfique pour notre projet, puisqu'il a permis d'écartier à coup sûr les personnes capables de remplir par elles-mêmes le questionnaire sans grande difficulté, autrement dit la grande majorité des élèves. Il a également constitué une autre manière de rencontrer plus intimement certains apprenants de la classe en difficulté à l'écrit, sans pour autant en faire l'objet de la rencontre. Ainsi trois personnes supposées en difficulté à l'écrit suite à la phase de « pre-détection » ont confirmé ces difficultés lors de cette rencontre, les trois n'ayant jamais appris à lire et à écrire. Le questionnaire a été l'occasion pour nous de connaître un peu mieux leurs parcours respectifs, mais aussi de nous rendre compte que si elles ne les écrivaient pas, ces personnes parlaient néanmoins toutes plusieurs langues: un potentiel atout pour les cours à venir.

³⁴Pour un bilan plus complet du contexte de l'enquête et la biographie langagière des apprenants de la classe, voir en annexe 4.

c) L'entrée dans la formation : sept candidats parés pour l'aventure

La pré-détection informelle combinée à la rencontre occasionnée par le questionnaire nous ont permis d'établir une liste de neuf personnes potentiellement intéressées. Nous incombait à présent la tâche de les faire adhérer au projet. En effet, le module ne pouvait en aucun cas être imposé : comment mobiliser son énergie si le but à atteindre ne semble pas pertinent ? La première étape a été de parler à chacun d'un potentiel module de découverte/renforcement de l'écrit avec pour objectif premier d'établir avec eux leurs forces et faiblesses respectives, puis de se lancer ensemble dans un travail en petit groupe jusqu'à la fin de l'année, travail potentiellement reconductible l'année suivante en fonction de leur intérêt pour ce module et de son possible financement. Sur neuf personnes choisies, sept ont accepté de commencer le module : une personne n'a pas voulu s'investir dans cette entreprise (elle ne se considérait pas en difficulté à l'écrit) et une personne n'a pas pu être informée car elle n'est pas revenue en classe pour des raisons personnelles. Nous avons donc débuté le module avec une liste officielle de sept candidats, tous demandeurs d'asile :

- Arman, 25 ans, afghan
- Idris, 21 ans, irakien
- Rabah, 21 ans, irakien
- Bahram, 18 ans, afghan
- Fiaz, 17 ans, afghan
- Serhat, 23 ans, kurde
- Stuart, 21 ans, nigérian

Sept jeunes hommes motivés pour embarquer sur un bateau plein de promesses, dont le capitaine débutait à peine dans la navigation... Mais était portée par le même espoir que ses compagnons de voyage ! Quels objectifs didactiques devait-on viser, sur quels leviers agir et quelle approche adopter alors pour rester fidèle à la philosophie d'action de la classe Passerelle, aux objectifs généraux de la formation et du module et pour répondre aux attentes des apprenants ? Allons voir pour cela d'un peu plus près les données recueillies auprès des acteurs du groupe.

Chapitre 2 – Contenu du module : aspect didactique et méthodologie de recherche

1. Place aux apprenants : qu'ont-ils à nous dire?

On pourrait penser que travailler avec des publics en difficulté à l'écrit signifie partir de zéro pour inculquer un savoir qui jusque-là n'a pas été intégré. Pourtant Penloup nous indique à juste titre que si lire et écrire représente pour eux un défi de taille, pour autant « *ils ne sont pas sans savoir sur la culture écrite* » (Penloup, 2007, p.18). Rappelons par ailleurs que le public auquel nous nous adressons est un public hétérogène, avec des problématiques et des rapports à l'écrit très différents, à définir. Nous partons du principe que ce sont ces savoirs, visibles ou non, conscients ou non, qu'il faut d'une part sonder et d'autre part réussir à faire émerger afin de les exploiter au mieux. Aussi avons-nous décidé de débiter le module d'entrée dans l'écrit par une « évaluation initiale » des savoirs des apprenants afin de cerner au mieux leurs atouts, leurs faiblesses, leurs objectifs et leurs besoins, dans un principe de didactique centrée sur le sujet évoquée en première partie de ce mémoire (*ibid.*, p.37). Nous avons axé cette évaluation initiale autour des six composantes évoquées par Leclercq qui constituent le canevas de notre modèle didactique de référence (2006, p.43).

A) Évaluation initiale : partir du « déjà-là »

Au moment où nous commençons à monter le module, nous avons déjà un aperçu général du rapport que les élèves en difficulté entretenaient avec l'écriture grâce aux différentes observations que nous avons pu faire, évoquées précédemment dans ce mémoire. Nous avons besoin à présent de connaître mieux nos apprenants à travers un bilan propre à notre groupe, ainsi qu'un bilan précis des difficultés et atouts de chaque candidat. Ce bilan avait pour but de déterminer les priorités à aborder dans le module : il devait donc être à la fois exhaustif et synthétique. Par conséquent, le module a débuté par deux phases importantes.

a) L'entretien focalisé

La première séance a été dédiée à une rencontre en groupe autour de la thématique de l'écrit. Cette rencontre avait pour but de « briser la glace », de se connaître un peu mieux - même si tous étaient en classe - et de créer un climat de confiance à ce groupe naissant dont les membres allaient devoir s'épauler au cours des mois à venir. La séance a donné lieu à une discussion enregistrée autour du rapport de chacun à l'écrit, de ses représentations sur la lecture-écriture et de ses attentes quant au cours. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette étape qui constitue un élément important de notre recherche, à savoir la première partie d'un recueil d'informations sous forme d'entretien focalisé³⁵ et un outil pédagogique. Nous voulions faire émerger par le biais de cet échange :

- leur rapport actuel à l'écrit dans la (les) langue(s) qu'ils connaissent
- leur passé scolaire (apprentissage de la lecture-écriture ?)
- leur motivation à l'entrée dans le module : leurs objectifs de formation (généraux et spécifiques), l'intérêt à leurs yeux d'apprendre à lire et écrire en français
- un état des lieux des situations problématiques qu'il rencontrent dans leur quotidien
- la représentation qu'ils ont de la difficulté d'entreprendre ce travail
- la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs capacités
- leur conception de la manière dont on apprend à lire et à écrire : degré de réflexion méta-cognitive³⁶

b) Le test diagnostique

La deuxième étape complémentaire a constitué en un test diagnostique lors d'un entretien individuel. Suite aux lectures diverses et approfondies sur le sujet de l'entrée dans l'écrit, nous avons repéré une méthode d'apprentissage dont la philosophie nous semblait correspondre en de nombreux points à l'approche que nous souhaitions mettre en place

³⁵Un entretien focalisé consiste en une rencontre enregistrée avec plusieurs personnes interviewées en même temps. Les questions leur permettent de réagir librement au sujet d'une situation vécue par toutes. Pour la liste des questions posées, voir en annexe 5. Pour une transcription des moments-clés, voir en annexes 6, 7, 8 et 9

³⁶Cette notion renvoie à « toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage » (Cuq, 2003, p.164). Il s'agit de voir si les apprenants ont un recul sur leur manière d'apprendre et de lire(-écrire), un premier pas vers l'autonomisation

avec notre public et sur laquelle nous reviendrons en détails, à savoir la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture (désormais MNLE) (De Keyzer, 1999). Nous nous sommes inspirée de l'évaluation initiale proposée par cette méthode pour bâtir notre test³⁷ (*ibid.*, pp.134-137). Les grilles d'évaluation des épreuves du DELF pour les niveaux A1-A2 (Centre International d'Études Pédagogiques, 2008) nous ont par ailleurs aidée à mettre en place l'évaluation de la compétence orale du test. Nous avons décidé de sonder les acquis des apprenants autour de quatre compétences : oral, lecture, graphie et écriture. Nous voulions faire émerger différents éléments indicateurs³⁸ dans le profil de nos apprenants, à savoir :

- leur degré de connaissance de la langue orale
- leurs capacités à reconnaître à l'écrit quelques mots connus à l'oral
- leur degré de connaissance alphabétique, orthographique et du code grapho-phonologique³⁹
- leur capacité à écrire quelques mots et à faire passer un message à l'écrit
- leur degré de maîtrise de la graphie : nous englobons sous le terme « graphie » le geste graphique (capacité à passer du script à la cursive, à former des lettres, à orienter le geste, fluidité) et la capacité à reproduire divers éléments présents dans la chaîne graphique : les majuscules, la ponctuation, la segmentation des mots (un indicateur de leur perception de la chaîne graphique)
- leur degré d'insécurité scripturale⁴⁰
- leur capacité à établir des stratégies de lecture et d'écriture
- leur capacité à s'auto-corriger
- leur capacité à mener une réflexion méta-cognitive

L'entretien et le test ont permis d'établir les profils du groupe et de chaque apprenant, profils sur lesquels nous nous sommes appuyée pour bâtir le contenu du module. Voici à présent la synthèse de ce que l'évaluation initiale nous a permis de découvrir.

³⁷Voir la procédure du test en annexe 10 et l'exemple du test de Idris en annexe 11.

³⁸Voir en annexe 12 la grille de correspondance entre les compétences spécifiques évaluées lors du test et les indicateurs-clefs que ces dernières permettent de mettre en exergue dans le profil de chaque apprenant.

³⁹On entend par code grapho-phonologique la correspondance entre phonie, autrement dit les phonèmes, ces “*sons distinctifs*” (Cuq, 2003, p.193) du français au nombre de 36, et graphie, les graphèmes ou “*unités graphiques*” (*ibid.*, p.119) qui retranscrivent les phonèmes.

⁴⁰Voir partie 1 du mémoire page 15.

B) Synthèse de l'évaluation initiale : établir des pistes didactiques

a) Les apprenants et leur histoire

LES APPRENANTS ET LEUR HISTOIRE ⁴¹ : composantes socio-affective et socio-culturelle							
Prénom, âge nationalité et biographie langagière	Arman , 25 ans nat. afghane langue d'origine : farsi parle arabe	Idris , 21 ans nat. irakienne langue d'origine : arabe parle grec couramment	Rabah , 21 ans nat. irakienne langue d'origine : arabe parle un peu anglais	Bahram , 18 ans nat. afghane langue d'origine : pachto parle farsi couramment, arabe et un peu anglais	Fiaz , 17 ans nationalité afghane langue d'origine : farsi parle arabe et un peu anglais	Serhat , 23 ans nationalité kurde langue d'origine : kurde parle grec	Stuart , 21 ans nationalité nigériane langue(s) d'origine : langue locale du Nigeria / anglais
Scolarisation antérieure et rapport à l'écrit	Aucune : ne lit / écrit aucune langue	Aucune : lit un peu l'arabe, le grec, l'anglais (en capitales) / écrit quelques mots en arabe sur internet (échanges type chat)	1 année à l'école en Irak : lit un peu l'arabe / n'écrit aucune langue	École coranique en Afghanistan jusqu'à 15 ans : lit/écrit le pachto, l'arabe le farsi et l'anglais	École coranique en Afghanistan jusqu'à 14 ans : lit/écrit le farsi et l'arabe	Scolarisation complète au Kurdistan : lit/écrit le kurde	Scolarisation complète au Nigeria : lit/écrit l'anglais
Pourquoi apprendre à lire/écrire en français? Objectifs généraux de formation	- intérêt d'apprendre le français car beaucoup de pays utilisent cette langue : Lux., Belgique, France, Suisse, Afrique	- lire et écrire, ça va changer tout dans ma vie. Lorsque je demande « pourquoi? », répond : « comment ça, pourquoi?!? » La question ne se pose pas, c'est évident	- c'est ma seule motivation dans la vie : sans savoir lire/écrire, la vie est une « poubelle/ rubbish », même si on a beaucoup d'argent - « si je lis, j'écris, je suis fort »	- approuve Rabah qui dit que <i>sans savoir lire/écrire, la vie est une « poubelle/ rubbish », même si on a beaucoup d'argent</i>			
Tous soulèvent avec insistance le problème de l'éloignement graphie-phonie ⁴² en français (on n'entend pas ce qu'on voit : lettres muettes, plusieurs graphèmes pour un phonème...) : l'objectif premier est d'apprendre “les règles” pour écrire ce qu'on entend							

⁴¹Dans un souci de compréhension pour le lecteur, les citations entre guillemets traduisent en clair et le plus fidèlement possible ce que les intervenants ont dit de manière plus approximative en français. Pour une transcription exacte de certains échanges- clefs, voir en annexes 6 et 7.

⁴²Voir note de bas de page n° 38.

Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Situations problématiques	Motivation première soulevée par tous : pour travailler : “Ici, si tu ne lis pas, tu n'écris pas, tu ne travailles pas”						
Apprendre à lire et à écrire le français, dans quels buts spécifiques ?	<ul style="list-style-type: none"> - communiquer avec mes parents via internet - comprendre les tickets du supermarché / des commerces - comprendre les papiers du Ministère, de tous les jours - comprendre les papiers que je signe - lire les horaires de bus 		<ul style="list-style-type: none"> - arrêter de demander aux gens d'écrire pour moi (Facebook, sms) pour une question d'intimité et de sécurité (possible dénonciation à la Police par les gens qui ont lu mes correspondances) - communiquer : Facebook, sms... - aller à l'école, suivre un stage - lire les dates (mois) sur les papiers du Ministère (RDV etc.) - comprendre les papiers que je signe : voiture, maison, papier pour retourner en Irak... une fois que c'est signé, la Police ne peut plus rien pour moi, ce n'est pas son problème 		<ul style="list-style-type: none"> - écrire des mots courants, notamment vocab. de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - écrire des mots courants - lire les panneaux - chercher une adresse - lire le journal 	<ul style="list-style-type: none"> - suivre des études
Représentations de soi, de ses capacités, de la difficulté de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - approuve fortement Rabah qui dit « <i>si je ne lis pas, je n'écris pas : je suis une poubelle</i> » - « pour moi lire, écrire, c'est beaucoup de problèmes » 	<ul style="list-style-type: none"> - pense qu'il sait déjà beaucoup de choses, qu'il suffit d'apprendre à prononcer l'alphabet et ça ira tout seul : « lire c'est facile, c'est écrire le problème » - lire les horaires de bus et l'emploi du temps de la classe, c'est facile 	<ul style="list-style-type: none"> - « si je ne lis pas, je n'écris pas : je suis une poubelle » - « je vais tous les jours à l'école, je parle mais je ne lis et n'écris pas ; j'aimerais beaucoup mais je pense que je ne lirai et n'écrirai jamais : je ne sais pas comment m'y prendre » - quand je demande aux gens d'écrire pour moi (Facebook, sms), ils me disent « pourquoi tu ne vas pas à l'école?! » : ils ne situent pas les autres services que je leur rends au même niveau, montrent un manque de respect: « c'est une merde, ça! » - « je vis comme une vache: je mange, je dors, je n'écris pas » - lire l'emploi du temps de la classe, c'est facile car je le regarde tous les jours. Par contre, je ne sais pas écrire les jours sans regarder le modèle - estime qu'il faut une année pour apprendre à lire/écrire et cela lui semble une éternité 				<ul style="list-style-type: none"> « Je ne sais pas écrire en français »

Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Insécurité scripturale à travers le discours et l'attitude associés aux exercices d'écriture (graphie, écriture libre de mots, écriture d'un message imposé, écriture de syllabes)	Grande : - recopier la phrase / écrire les mots lui demandent un gros effort physique (main crispée, stress) - après l'écriture de quelques mots, montre un sentiment de découragement et de honte (n'ose plus me regarder dans les yeux après l'exercice du message) - me demande après chaque syllabe écrite si c'est correct	Grande : - refuse d'emblée d'essayer le passage script-cursive. Une fois la phrase copiée malgré tout en majuscules, la regarde et dit « c'est pas beau, ça » - pour l'écriture de mots, dit qu'il ne sait rien écrire à part son nom et pose son stylo - écrit d'un trait les syllabes, sans revenir en arrière avec exaspération, comme si ce n'était même pas la peine d'essayer	Moyenne : - copie la phrase et écrit les mots en appuyant très fort sur son stylo et avec une concentration maximum, mais se lance de bon cœur - arrivé au message, abandonne et dit, déçu : « j'aimerais bien écrire à Chris » - n'a pas peur de se lancer mais le sentiment d'être limité le déstabilise - me demande systématiquement quelle lettre représente tel son après chaque dictée de syllabe	Faible : montre seulement un sentiment de déception lorsqu'il relit son message	Faible : - est assez sûr de lui mais comme coupé de la réalité : écrit ce qu'il a envie sans tenir compte de la consigne que je lui ré-explique plusieurs fois - demande après chaque exercice « c'est bien? », comme une confirmation de ce qu'il pense avoir bien fait	Moyenne : - écrit à son rythme et va au bout de chaque exercice, me demande de temps en temps si c'est « comme ça »	Grande : - va au bout des exercices mais avec un sentiment d'anxiété face à de potentielles erreurs (même sentiment en lecture : ne se lance pas dans la lecture s'il ne sait pas lire le mot Ex. : ne lit pas « parce que » car ne connaît pas ce mot) - à la fin du message, me dit découragé « that's all I can do, Fanny » (trad.: « c'est tout ce que je peux faire, Fanny »)

Le premier élément qui saute aux yeux dans la biographie langagière des apprenants est - pour tous et à divers degrés - leur plurilinguisme. Nous l'avons dit et nous y reviendrons, cet atout de poids nous a semblé une carte à jouer intéressante pour les amener à conceptualiser la langue qu'ils étudiaient et plus généralement le fonctionnement du langage.

On note ensuite sans grande surprise que nous avons affaire à un groupe hétérogène. La notion de « *continuum* » évoquée par Leclercq (1999, p.53) nous semble des plus appropriées : chaque profil est spécifique, chaque rapport à l'écrit est différent. Il est impossible de définir de manière catégorique des groupes de niveau. Il allait donc falloir prendre en compte cette hétérogénéité dans la gestion des activités proposées au groupe.

Si l'on regarde en détails les particularités de chacun, l'étude conjointe des quatre tableaux de synthèse fait ressortir la présence d'une personne au profil analphabète : Arman. Les composantes cognitives et linguistiques (voir détails dans les tableaux suivants) sont parlantes : Arman ne se représentait pas encore le fonctionnement même du langage, il ne semblait pas avoir conscience d'une correspondance entre code et sens. Le test a permis par ailleurs de mettre à part le profil de Stuart, dont les problèmes relevaient en réalité de la compréhension générale du français plutôt que de l'écriture à proprement parler. Il est le seul à n'avoir présenté aucun problème psycho-moteur lors de l'épreuve graphique, et à avoir associé textes et photos correctement du premier coup, textes qu'il a réussi à lire avec une relative aisance. Il est par ailleurs celui qui s'est le plus appuyé sur ses connaissances pour écrire (voir détails dans les tableaux suivants). Son profil correspondait à celui d'un apprenant en difficultés face à l'apprentissage d'une langue nouvelle mais sans problème spécifique à l'écrit. Après discussion, Stuart a décidé de ne pas suivre le module car son souhait était un cours de soutien autour de certains points qu'il n'avait pas compris en classe, ce qui n'était pas l'objet du module.

Autre élément pour nous capital : la très forte motivation à suivre le module démontrée par les apprenants, formidable moteur sur lequel s'appuyer pour engendrer notre travail. Nous avons été agréablement surprise par leur analyse exhaustive de l'intérêt pour eux d'accéder à la littératie. Ils semblaient grandement conscients que lire et écrire en français était une condition sine qua non de leur intégration à la société, notamment dans le domaine professionnel. Cette découverte nous a laissé penser que la phase de pré-

alphabétisation préconisée par Adami avait déjà bien débuté. Nous avons vu la nécessité d'une phase de pré-alphabétisation avant d'entamer un travail d'alphabétisation, c'est-à-dire une phase de mise en contact des apprenants avec différents supports écrits (Adami, 2009, p.74). Ces supports écrits étant très variés, il s'agit de favoriser la rencontre d'un maximum de situations potentielles où l'écrit joue un rôle important. Au cours des quatre mois (minimum) précédents le module, les apprenants avaient été confrontés à différentes démarches dans leur vie quotidienne ainsi que par le biais des cours. Il s'agissait donc à présent de mettre en lumière ce contact intuitif avec l'écrit et de le prolonger, autrement dit de leur faire prendre conscience des « *multiples aspects sociaux, communicationnels et sémiotiques de l'écrit* » (*ibid.*, p.80).

Leur analyse a permis par ailleurs de recenser les situations utilisant l'écrit qui leur posaient problème dans la vie quotidienne, ce qui constituait un point de départ pour le choix de supports authentiques à introduire lors de l'apprentissage.

En creux de cette motivation exprimée, on voit que c'était la situation délicate dans laquelle leurs difficultés les plaçaient qui était à l'origine de leur envie d'apprendre. Le témoignage de Rabah, corroboré par plusieurs autres apprenants, était révélateur de la manière dont ils vivaient ce manque et se faisait l'écho de l'image que la société pouvait leur renvoyer : « si je ne lis pas, n'écris pas, je suis une poubelle », ou encore « je vis comme une vache : je mange, je dors, je n'écris pas ». Ces comparaisons imagées très brutales traduisent la violence avec laquelle ils pouvaient vivre cette situation, et du coup se mésestimer.

Cette représentation de soi, mais aussi de ses capacités, couplée à l'insécurité scripturale révélée par le test constituent le dernier élément de ce tableau et ouvrent à nos yeux une piste de travail importante. Il est en effet frappant de noter un élément qui concerne tous les apprenants à divers degrés, à savoir la difficulté à se faire confiance lorsqu'il s'agit d'écrire. On voit tout d'abord que se lancer dans l'écriture est difficile, particulièrement bien sûr pour les personnes qui n'écrivent pas ou peu dans une autre langue, pour qui cela s'accompagne d'une réelle pénibilité du geste et d'un effort de concentration très intense.

On voit ensuite que l'insécurité scripturale et plus généralement linguistique était très présente pour beaucoup, indépendamment du niveau atteint dans la langue cible. Ainsi Stuart, s'il ne présentait pas le même profil que les autres, nous l'avons évoqué, n'était pas

pour autant exempt de ces manifestations, parfois même plus présentes chez lui que chez d'autres. Il était le seul à avoir suivi une scolarité entière dans une langue proche du français, l'anglais, et pourtant il n'osait pas se lancer sur le papier en classe, ni dans la lecture pendant le test. Il prend d'ailleurs le parti radical de déclarer lors de l'entretien : « je ne sais pas écrire en français ». Ce sont justement ces manifestations en classe qui nous avaient poussés à lui proposer de suivre le module. Cette constatation montre que l'insécurité linguistique ressentie lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle découle bien de l'écart vécu par l'apprenant entre sa production et une norme supposée (Cuq, 2003, p.132), qui plus elle sera idéalisée, plus elle sera source d'angoisse et constituera un frein dans l'apprentissage. Ainsi on note que sur sept apprenants, cinq ont eu besoin de demander à plusieurs reprises si ce qu'ils écrivaient était « juste ». Par ailleurs on peut remarquer que la majorité des apprenants accompagnaient leur propre production d'attitudes ou de paroles dépréciatives : « that's all I can do » chez Stuart, ou encore « c'est pas beau, ça » chez Idris.

On note enfin que certains apprenants se représentaient l'apprentissage de la lecture-écriture en français comme un obstacle insurmontable. Il est indéniable que l'entreprise n'est pas facile, particulièrement pour les personnes qui n'ont jamais suivi un apprentissage formalisé de la lecture-écriture dans une autre langue. Cependant, leur motivation, aussi grande était-elle (exemples : Idris : « ça va changer tout dans ma vie », Rabah : « c'est ma seule motivation dans la vie »...) ne semblait pas suffire à compenser leur manque de confiance en leurs propres ressources (exemple de Rabah : « j'aimerais beaucoup mais je pense que je ne lirai et n'écrirai jamais : je ne sais pas comment m'y prendre »). Les apprenants perdaient pour la plupart battus d'avance. Nous avons compris qu'il allait falloir engager un travail important afin de développer la confiance en eux des apprenants.

Voyons après ce premier bilan ce que le test nous a permis de mettre en exergue concernant leurs compétences en langue française.

b) Leurs compétences linguistiques

LEURS COMPÉTENCES EN LANGUE FRANÇAISE: composantes linguistique et pragmatique							
Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Niveau oral	A1	A1+	A2	A1	A1	A1+	A1-
Conn. de l'alphabet latin (capacité à nommer les lettres montrées)	Connaît quelques consonnes	Connaît la plupart des lettres	Connaît quelques consonnes	Connaît la plupart des lettres mais les lit en anglais	Connaît quelques consonnes	Connaît la plupart des lettres	Connaît les lettres mais en anglais
Capacité à reconnaître quelques mots cités / répondre aux questions de compréhension	Mots : 3/4 (pas de question car textes-images mal associés)	Mots : 3/3 répond correctement	Mots : 2/4 répond correctement	Mots : 3/3 mots répond correctement	Mots : 3/3 répond correctement	Mots : 1/3 répond correctement	Mots : 3/3 répond correctement
Conn. de la correspondance grapho-phonologique 1) graphie-phonie : déchiffrement / lecture d'une phrase, de syllabes isolées, de mots isolés 2) phonie-graphie : écriture de mots-syllabes (hors contexte)	1)- lit la première lettre du mot en croyant lire le mot entier Ex. : "petit"= [p] - si la 1ère lettre est une voyelle, il produit un son très éloigné 2) pour chaque mot-syllabe, n'écrit que les consonnes ou associe des lettres de façon arbitraire	1)- ne sait lire que les mots qu'il reconnaît/déduit par le sens, donc les mots en contexte - ne parvient pas à lire les syllabes et mots isolés 2) bonne perception des sons : mélange surtout quelques voyelles proches ([y]-[u], [i]-[ε])	1) lors de la lecture d'un mot lettre par lettre (qu'il tente de lire vite), il parvient à lire les consonnes correctement mais pas les voyelles 2) confond [p]-[b], [f]-[v] mais réussit à transcrire des sons assez proches, voyelles incluses	1) produit des sons approximatifs influencés par l'anglais, surtout pour les voyelles 2) - confond [u] et [v], entend[peje] pour [pje] (influence lge maternelle) - confond les voyelles nasales mais réussit à transcrire des sons assez proches - influence de l'anglais	1) produit des sons approximatifs, surtout pour les voyelles 2) - confond [u] et [v], entend[pej] pour [pje] (influence lge maternelle), - confond les voyelles nasales mais réussit à transcrire des sons assez proches	1) produit des sons très approximatifs, surtout pour les voyelles 2) réussit à retranscrire toutes les consonnes, les voyelles sont beaucoup plus approximatives	1) prononciation claire proche de l'anglais, qqes mélanges: [o]=[u], [p]=[b], [k]=[r],[g]=[ʒ] 2) entend tous les sons avec un « filtre » de langue anglaise Ex.: [o]=[u], [r]=h sonore ['], mais la transcription reste proche du son entendu

Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Capacité à écrire librement quelques mots + connaissance orthographique	3 mots (dont ses nom et prénom): 2 compréhensibles 2 correctement orthographiés	1 mot (son prénom): 1 compréhensible 1 correctement orthographié	9 mots (dont ses nom, prénom et surnom): 9 compréhensibles 6 correctement orthographiés	7 mots (dont son prénom): 7 compréhensibles 3 correctement orthographiés	10 mots (dont ses nom et prénom): 8 compréhensibles 5 correctement orthographiés	4 mots: 4 compréhensibles 3 correctement orthographiés	7 mots: 6 compréhensibles 4 correctement orthographiés
Capacité à faire passer un message à l'écrit	ne se sent pas capable de faire l'exercice	ne se sent pas capable de faire l'exercice	ne se sent pas capable de faire l'exercice	- message à peine compréhensible (mots devinés) - pas d'intention formelle (marques de la correspondance inexistantes)	- écrit des mots indépendants, pas d'intention de message - pas d'intention formelle (marques de la correspondance inexistantes)	- message compréhensible - pas d'intention formelle (marques de la correspondance inexistantes)	- message compréhensible - intention formelle (marques de la correspondance présentes)

Nous avons déjà évoqué dans la chapitre théorique l'importance d'un travail sur l'oral, autre pré-requis indispensable (avec la phase de pré-alphabétisation) à un travail d'alphabétisation. Le test révèle un niveau général de langue orale entre A1- et A2, c'est-à-dire débutant. Il révèle aussi certaines difficultés pour les apprenants à établir des correspondances grapho-phonologiques. Or la perception des phonèmes est indispensable à leur transcription en graphèmes. Les apprenants étaient en plein apprentissage de la langue française en classe depuis au moins quatre mois. Nous l'avons vu, la classe Passerelle donne priorité à l'oral. Christian y aborde les notions au programme selon ce qu'il appelle le principe de « la caisse à outils » : à partir d'un thème abordé (par exemple : « l'identité »), il « déroule » les points lexicaux, grammaticaux, communicatifs et socioculturels associés, comme s'il ouvrait successivement les différents tiroirs imbriqués d'une caisse à outil. Il pratique par ailleurs un enseignement spiralaire, c'est-à-dire qu'il revient régulièrement sur les points abordés précédemment, très important en particulier pour les personnes peu scolarisées fonctionnant sur un principe d'oralité, c'est-à-dire qui utilisent leur mémoire comme support principal d'apprentissage. Rappelons que les connaissances transmises à l'oral ne peuvent pas être « *stockées, accumulées, consultables à tout moment* » (Adami, 2009, p.62) comme c'est le cas lorsque l'on utilise un support écrit. Nous avons nous-même été confrontée à cette difficulté lors d'un stage de Langue Sourde Française (LSF) dans le cadre de l'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle de la licence FLE : quel désarroi, pour des personnes habituées à « dégainer » leur stylo, lorsqu'il s'agit de se souvenir de mémoire d'informations apprises ne serait-ce qu'après une heure de cours ! En LSF, pas de correspondance graphie-phonie, pas de code alphabétique pour chaque mot : il s'agit d'entrer dans une nouvelle manière d'appréhender son environnement, expérience certainement aussi perturbante que celle de l'entrée dans l'écrit... Dans le cas qui nous intéresse, il s'agissait au contraire d'acquérir une perception plus claire des sons du français mais surtout une capacité toujours plus grande à utiliser le français oral et écrit dans la vie quotidienne. Les apprenants étaient capables de comprendre ce que je leur disais, d'y répondre, de s'exprimer en français, même approximativement. C'est à nos yeux l'atout sur lequel il allait falloir s'appuyer pour développer leur perception des sons. Cependant comme le rappelle Adami, il ne faut pas mener les deux phases (travail sur l'oral et accès à l'écrit) en parallèle, mais les articuler, soit « *développer la conscience phonémique* » (*ibid.*, p.86) des apprenants « *dans une perspective actionnelle* » (*ibid.*, p.87), c'est-à-dire en contexte. Il s'agissait donc à présent d'approfondir le travail sur l'oral entamé en classe et de le mettre en lien avec l'écrit en

prenant appui sur ce que les apprenants vivaient en classe et dans leur quotidien. Nous avons compris qu'il ne faudrait pas réduire l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques à un exercice artificiel de codage rendu difficile par leur perception approximative des sons du français, mais réussir à les y faire accéder par le sens.

Le test montre ensuite que les apprenants étaient pour la plupart capables de reconnaître à l'écrit quelques mots connus à l'oral, ce qui nous encourageait dans notre volonté de lier travail sur le sens et travail sur les sons. On constate par ailleurs que tous les apprenants étaient capables de rendre de mémoire la graphie et l'orthographe d'au moins un mot connu (plus d'un pour la plupart d'entre eux), ne serait-ce que leur prénom. Ceci démontre qu'ils étaient en cours d'acquisition d'un répertoire de mots-clefs et que l'image visuelle de ces mots était imprimée dans leur mémoire : quel atout de connaître directement l'orthographe d'un mot, cet orthographe compliqué qui rend si difficile l'apprentissage du français écrit. Il fallait à présent développer ce répertoire de mots et faire accéder autant que possible les apprenants à l'orthographe des mots connus.

On peut voir également dans le test que tous avaient une connaissance partielle mais déjà installée de l'alphabet français. Là encore, ils ne démarraient pas de rien et l'apprentissage de l'alphabet restait à mettre en lien avec le codage grapho-phonologique et l'acquisition de l'orthographe, le tout par le biais d'un travail sur le sens.

On remarque enfin que tous les apprenants (sauf Stuart) qui ont tenté d'écrire le message se sont focalisés sur le contenu du message au détriment de sa composante sociale, à savoir les codes de la correspondance. Ceci nous rappelle l'importance d'amorcer un travail mettant en exergue le contexte dans lesquels on rencontre et on produit des écrits, dont ces derniers sont tributaires.

Si la capacité à écrire en français dépend de la connaissance du contexte des écrits, elle dépend aussi et avant tout de la capacité à utiliser son stylo et l'espace graphique, pas toujours évidente lorsque l'on n'a que très peu écrit dans sa vie ou encore lorsque sa langue d'origine présente des caractéristiques graphiques très différentes du français. Allons voir à présent du côté des compétences graphiques des apprenants.

c) Leurs compétences graphiques

LEURS COMPÉTENCES GRAPHIQUES: composantes graphique et psycho-motrice							
Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Capacité à passer du script à la cursive	Non : moitié script / moitié majuscules	Non : ne peut que passer du script aux majuscules	Non : moitié script / moitié majuscules	ok	Moitié script / moitié cursive	ok	ok
Respect de la segmentation	ok	Quasi aucune segmentation	ok	ok	Quasi aucune segmentation	ok	ok
Respect de la ponctuation	Aucune ponctuation	Aucune ponctuation	ok	Aucune ponctuation	Aucune ponctuation	Aucune ponctuation	Aucune ponctuation
Respect des majuscules	Aucune majuscule	Tout est en majuscule : pas de distinction	Aucune majuscule	Majuscule à chaque mot	Aucune majuscule	Aucune majuscule	Majuscule à chaque mot
Fluidité de la graphie	Copie lettre par lettre (voit une forme) très lentement	Copie lettre par lettre (voit une forme) très lentement	Copie lettre par lettre (voit une forme) assez lentement	Copie lettre par lettre (voit une forme) assez lentement, perd du temps à essayer de lier artificiellement les lettres	Copie lettre par lettre (voit une forme) assez lentement	Copie lettre par lettre (voit une forme) assez lentement, s'arrête au milieu d'une lettre	ok : copie syllabe par syllabe
Formation des lettres	ok	ok	ok	ok	Certaines lettres illisibles, toutes les lettres à la même hauteur	ok	ok
Orientation du geste	Écrit toutes ses lettres en partant en bas à droite	ok	Écrit la plupart des lettres en partant en bas à droite, certaines lettres en miroir (exemple : S)	Légère tendance à écrire de droite à gauche la fin des mots, ce qui le fait inverser des lettres	Tendance à écrire de droite à gauche	ok	ok

On peut regrouper les données de ce tableau en deux groupes. Tout d'abord les compétences motrices du geste graphique. Rappelons d'abord les différents types d'écriture que nous avons à disposition : L'ÉCRITURE MAJUSCULE SCRIPTE, l'écriture minuscule scripte (celle de ce mémoire), mais également l'écriture cursive, appelée aussi liée ou attachée, qui consiste à lier les lettres les unes aux autres et que l'on apprend à l'école. Nous reviendrons sur l'intérêt de connaître la cursive dans notre contexte d'apprentissage. On constate que sur six personnes en difficultés graphiques, quatre ne maîtrisaient pas l'écriture cursive (dont trois ne la connaissaient pas du tout), trois mélangeaient les différents types d'écriture, quatre éprouvaient des problèmes à orienter leur geste de gauche à droite, et toutes avaient besoin de copier les mots lettre par lettre, signe d'une insécurité du geste qui empêche l'écriture d'être fluide. Par contre, cinq personnes formaient correctement des lettres lisibles dans l'écriture qu'elles connaissaient (en script majuscule, minuscule ou cursive). Ce premier constat montre une fois de plus que le geste graphique n'était une totale découverte pour personne. Si tous présentaient des connaissances et des lacunes dans divers domaines, tous avaient besoin de travailler ce geste graphique. Sans maîtrise graphique, pas d'écriture. Le travail du geste graphique se révélait donc une priorité.

Le deuxième groupe est constitué d'éléments indicateurs de la perception par les apprenants des constituants de la chaîne graphique. On remarque que sur sept personnes testées, deux seulement n'ont pas tenu compte de la segmentation des mots dans la chaîne graphique. Par contre la quasi totalité n'a pas respecté l'usage des majuscules et la totalité n'a pas tenu compte de la ponctuation. Toutes semblent s'être focalisées sur les lettres constituant les mots, laissant de côté les autres signes ou absences de signe porteurs de sens. Une fois encore, ceci nous indique que le travail de découverte de l'écrit devra amener l'attention des apprenants sur le rôle des marqueurs à l'écrit et sur la manière dont ils peuvent modifier le sens d'une phrase.

Penchons-nous pour finir sur la capacité des apprenants à mettre en place des stratégies de lecture et d'écriture et à réfléchir à leur apprentissage et à leur propre fonctionnement.

d) Leurs compétences cognitives

LEURS COMPÉTENCES COGNITIVES: composantes stratégique et méta-cognitive							
Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Mise en place de stratégies de lecture et d'écriture (appui sur le sens, capacités d'anticipation en lecture)	<p>LECTURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - texte(s)-image(s) correctement associé(s): 0/4 - ne parvient pas à utiliser les mots qu'il connaît pour faire sens - n'anticipe pas la syllabe suivante à lire <p>ECRITURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne rattache aucun mot-syllabe dicté à son sens - après chaque mot-syllabe retranscrit, essaie d'oraliser chaque phonème/lettre qu'il a entendu 	<p>LECTURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textes(s)-image(s) correctement associé(s): 4/4 après auto-correction - les quelques mots connus lui font déduire le sens de chaque phrase - il déduit la prononciation d'un mot nouveau lorsqu'il suppose le sens de ce mot d'après le contexte - anticipe pour les mots en contexte: lit syllabe par syllabe. Ne peut plus anticiper pour les syllabes/mots hors contexte <p>ECRITURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne rattache aucun mot-syllabe dicté à son sens 	<p>LECTURE: - textes(s)-image(s) correctement associé(s): 4/4</p> <ul style="list-style-type: none"> après auto-correction - oralise spontanément les phrases proposées - a tendance à associer les mots cités à d'autres mots dont la morphologie ressemble exemple: <i>lit = lui</i> - les quelques mots connus lui font déduire le sens de chaque phrase - déchiffre d'abord lettre par lettre puis anticipe pour les mots en contexte: lit syllabe par syllabe car il le rattache au sens. Ne peut plus anticiper pour les syllabes/mots hors contexte <p>ECRITURE: - écrit les mots libres en format "sms":</p> <ul style="list-style-type: none"> s'appuie sur ce qu'il connaît - pour chaque mot-syllabe, essaie d'oraliser chaque phonème/lettre qui la compose -regarde attentivement mes lèvres -rattache certains mots-syllabes dictés à leur sens Ex.: [qit] ("huit"), me demande s'il peut écrire le chiffre 	<p>LECTURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textes(s)-image(s) correctement associé(s): 4/4 après auto-correction - 1er réflexe: association texte et image au hasard, puis la recherche d'un mot lui fait prendre conscience que les mots ont un sens sur lequel il peut s'appuyer - reconnaît certains mots de manière globale car il les a déjà lus: associe parfois un mot à un autre mot de la langue française de forme différente mais qui veut dire la même chose (Ex.:lit "Rambo" où il est écrit "Rabah") (Rambo est le surnom de Rabah) : ne déchiffre pas, mais part du sens - pour la lecture des phrases, s'appuie sur sa connaissance de l'anglais - anticipe: lit syllabe par syllabe <p>ECRITURE: - rattache certains mots-syllabe dictés à des mots qu'il connaît mais en anglais</p> <ul style="list-style-type: none"> - travaille en transcription phonétique à partir de l'anglais 	<p>LECTURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textes(s)-image(s) correctement associé(s): 4/4 après auto-correction - après une 1ère association (fausse), relit en oralisant les phrases proposées - reconnaît quelques mots qui lui font déduire le sens de chaque phrase - anticipe: lit mot par mot et syllabe par syllabe <p>ECRITURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - écriture libre: orthographe correctement les mots qu'il connaît visuellement; les autres à partir de leur son - rattache certains mots-syllabe dictés à leur sens ou à un mot proche qu'il connaît Ex.: "pay" pour [pje] 	<p>LECTURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textes(s)-image(s) correctement associé(s): 2/4 - peut découper les mots à partir de mots qu'il connaît dans sa langue Ex.: "mama" - anticipe: lit sans interruption entre les mots mais réussit à regrouper les groupes de mots qui font sens <p>ECRITURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rattache un mot-syllabe dicté à son sens, tente une graphie ("hiet" pour [qit]) 	<p>LECTURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textes(s)-image(s) correctement associé(s): 4/4 - s'appuie sur le sens des mots connus, utilise l'anglais pour faire le rapprochement avec certains mots inconnus - anticipe: découpe les mots en syllabes pour les lire, lecture fluide <p>ECRITURE:</p> <ul style="list-style-type: none"> associe un sens à toutes les syllabes: écrit le mot anglais ou français le plus proche de ce qu'il entend: Ex.: "penguin" pour [paŋ]

Prénom	Arman	Idris	Rabah	Bahram	Fiaz	Serhat	Stuart
Capacité à s'auto-corriger	LECTURE: pas de signe d'auto-correction ECRITURE: essaie de décomposer le son entendu à retranscrire, mais ne retouche pas ce qu'il a écrit	LECTURE: pas de signe d'auto-correction ECRITURE: pas de signe d'auto-correction (pas de relecture)	LECTURE: relit (en oralisant), ce qui lui permet de corriger son 1er choix d'association textes-images ECRITURE: écrit un mot, relit, rature puis réécrit tout le mot	LECTURE: corrige son 1er choix d'association textes-images lorsque je lui demande de me montrer des mots: utilise ma requête comme occasion d'auto-correction (ce n'est pas spontané) ECRITURE: pas de signe d'auto-correction (pas de relecture)	LECTURE: relit, ce qui lui permet de corriger son 1er choix d'association textes-images ECRITURE: au moment du message, me demande de regarder les mots dont il doute (mon prénom et "bien")	LECTURE: pas de signe d'auto-correction ECRITURE: pas de signe d'auto-correction (pas de relecture)	LECTURE: pas de signe d'auto-correction ECRITURE: relit et modifie quelques éléments
Capacité à mener une réflexion méta-cognitive	TEST: ne peut pas expliquer la manière dont il parvient à lire un mot	TEST: réussit à expliquer la manière dont il lit ENTRETIEN: - admet qu'à force de voir un mot, on connaît sa forme et ce qu'il veut dire - "si je sais comment prononcer l'alphabet, alors je saurai lire"	TEST: réussit à expliquer la manière dont il lit ENTRETIEN: - "la première chose, c'est les lettres de l'alphabet, puis on les assemble" "Si tu ne connais pas l'alphabet, tu ne sais pas lire" - admet qu'à force de voir un mot, on connaît sa forme et ce qu'il veut dire - "moi je connais l'alphabet mais je ne sais pas comment l'assembler"	TEST: réussit à expliquer la manière dont il lit ENTRETIEN: fait des parallèles des graphies anglaises qui ne correspondent pas aux graphies françaises pour un même phonème (prend l'exemple de [ʃ] écrit "sh" en anglais mais "ch" en français)	TEST: réussit à expliquer la manière dont il lit ENTRETIEN: admet qu'à force de voir un mot, on connaît sa forme et ce qu'il veut dire, mais pense qu'il ne connaît aucun mot courant en français, notamment vocabulaire de la classe	TEST: réussit à expliquer la manière dont il lit	TEST: réussit à expliquer la manière dont il lit
ENTRETIEN: tous soulèvent le problème de l'éloignement graphie-phonie en français (on n'entend pas ce qu'on voit)							

L'analyse des compétences cognitives des apprenants était à nos yeux très encourageante. Si Arman présentait le besoin de découvrir et développer des compétences méta-cognitives et métalinguistiques, tous les autres apprenants ont fait preuve à un moment ou à un autre de recul sur leur manière de fonctionner et sur le fonctionnement du langage. Ainsi tous sont parvenus à mettre en place certaines stratégies de lecture : en s'appuyant sur le sens des mots connus, en établissant des parallèles avec d'autres langues connues pour certains (langue maternelle ou anglais). Quatre d'entre eux ont fait de même pour l'écriture. Par ailleurs, tous ont évoqué le problème de l'éloignement entre graphie et phonie en français (on n'entend pas ce qu'on voit), preuve qu'ils s'étaient tous déjà interrogés sur le fonctionnement de la langue française écrite. Certains avaient une vision claire du fonctionnement du code alphabétique, même si elle était parfois simplifiée (« si je sais comment prononcer l'alphabet, alors je saurai lire »). L'auto-correction a permis à quatre d'entre eux de corriger leur première association textes-images, même si celle-ci s'est parfois montrée timide et a été faiblement utilisée lorsqu'il s'agissait de passer à l'écriture.

Ce constat nous mène à penser que nos apprenants avaient maintenant besoin d'être encouragés dans leurs réflexions sur leur propre fonctionnement lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire et à écrire, afin d'en faire un véritable atout et de pouvoir mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces. Ils avaient également besoin de développer une conscience métalinguistique suffisamment forte pour entrer pleinement dans le fonctionnement du langage et son abstraction. Le tout afin d'acquérir un pouvoir sur l'écrit et sur leur apprentissage, la condition de leur autonomisation.

On voit à travers cette synthèse que tous les candidats sont arrivés avec des valises plus ou moins pleines, plus ou moins lourdes, mais toutes remplies de savoirs divers sur lesquels il nous semblait indispensable de s'appuyer pour mettre en route leur nouvel apprentissage. C'est en développant leurs points forts que nous allons pouvoir travailler sur leurs lacunes. Voyons à présent les stratégies que nous avons mises en place afin de rendre concrète cette théorie.

2. Du côté du formateur : quelles stratégies?

A) Éléments clefs de notre modèle didactique de référence et mise en place du module

a) La Méthode Naturelle de Lecture-Écriture

Avant de procéder au bilan de l'évaluation initiale, nous avons déjà opéré des choix pédagogiques en accord avec les problématiques repérées au préalable en classe Passerelle. Une approche avait particulièrement retenu notre attention, à savoir la MNLE. L'évaluation initiale nous a confirmé l'adéquation de l'approche avec certaines problématiques concernant le groupe, que nous venons d'évoquer. C'est donc sur les principes didactiques fondateurs de la MNLE que nous nous sommes appuyée en partie pour bâtir notre module.

Le premier principe est une approche analytique de la lecture, à savoir une démarche qui « *s'appuie sur le texte pour faire émerger le groupe de sens, puis le mot, la partie de mot, la syllabe et, enfin, la lettre ou le graphème* » (De Keyzer, 1999, p.24). Nous l'avons vu en première partie, cette démarche est inverse à la démarche synthétique. Nous pensons que dans notre cas, privilégier en ce début d'apprentissage une approche analytique fait sens du fait que nos apprenants ne peuvent s'appuyer que très partiellement sur leur connaissance orale du français, comme le montre l'évaluation initiale. Or Adami rappelle que dans le cas d'une personne analphabète qui s'alphabétise dans une langue seconde qu'il découvre oralement en parallèle,

« le passage direct, et surtout exclusif, par l'apprentissage des règles de correspondance graphie-phonie, c'est-à-dire par une méthode dite synthétique risque fort d'être voué à l'échec ou de ne conduire qu'à une lecture extrêmement difficile, voire inefficace : le déchiffrage, après des dizaines d'heure de travail sur les voyelles, les consonnes et les syllabes, est si laborieux et si hésitant que les apprenants, quand ils parviennent au terme de la lecture d'une phrase, ne se souviennent plus de ce qu'ils ont réussi à déchiffrer au début. Dans le pire des cas, les apprenants ne parviennent même pas à décoder quelques mots. » (2009, p.85)

Gardant en tête la nécessité de l'éclectisme, déjà évoquée en première partie (page 47), nous avons cependant choisi de placer la MNLE au centre de notre action durant la courte durée du module car nous pensons qu'elle ne se résume pas à une approche analytique pure mais constitue une approche complète adaptée aux particularités de notre public évoqués tout au long de ce mémoire, approche sur laquelle nous allons revenir en détails. Nous

effectuerons également un début de travail sur le code en parallèle à travers l'étude des lettres de l'alphabet lors du travail sur le geste graphique que nous expliciterons bientôt.

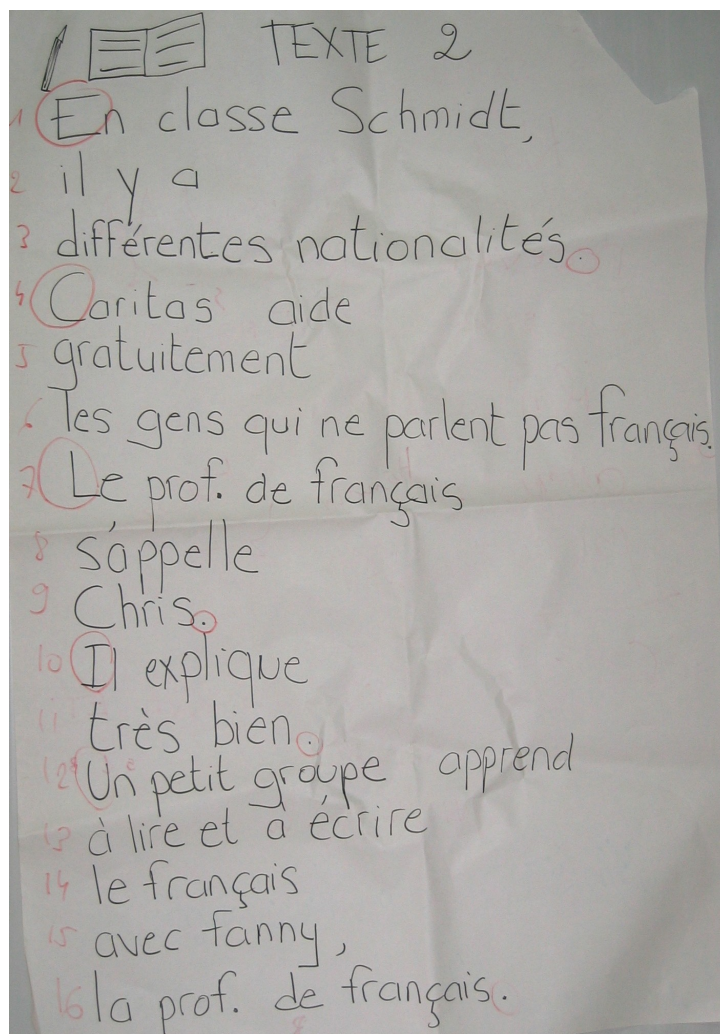
Le second principe associé est que c'est l'écriture qui va permettre cette analyse du texte vers la lettre. Ainsi lecture et écriture tiennent la même place dans l'apprentissage, la première n'est pas antérieure à l'autre comme c'est le cas dans une conception plus classique de l'alphabétisation. Cette part belle faite à la lecture est capitale. Comme le rappelle Adami, la production écrite est un objectif de formation (pouvoir écrire un message) mais également « *un moyen qui permet un travail sur la langue* » (2009, p.91). Cet argument est corroboré par Ouzoulias dans la préface de l'ouvrage de De Keyzer (1999, p.11) lorsqu'il dit que « *l'écriture exige de l'apprenant qu'il prenne la place de l'émetteur (...) : à travers ce qu'il écrit, l'apprenant est amené à résoudre le problème du "comment c'est écrit"* ».

Écrire et lire, oui, mais quoi et comment ? Le troisième principe de la MNLE, à savoir son principe d'apprentissage, est le suivant : il s'agit de partir de textes proposés oralement par les apprenants, textes liés à leur vécu, que le formateur prend en note et sectionne selon les caractéristiques qu'il veut en faire ressortir. C'est à partir des textes, dont le sens est connu, que vont s'organiser des activités d'entraînement à « *se repérer dans ces écrits* », à « *localiser à coup sûr des mots, des expressions* » (*ibid.*, p.38). Lors d'ateliers variés et successifs, les textes vont ainsi être explorés selon des consignes spécifiques (utiliser des étiquettes-lignes pour reconstituer le texte, procéder à des dictées-recherche d'éléments du texte, lire et comprendre de nouveaux textes inventés à partir du texte original, écrire un nouveau texte en utilisant des mots du texte original...) ⁴³ qui vont permettre à l'apprenant de s'approprier le sens de parties de textes, de groupes de mots et même de mots.

Ce principe correspondait à nos objectifs puisqu'il s'appuie sur l'idée que « *réutiliser un mot, c'est comprendre dès le départ que l'orthographe est "indicateur de sens" (mère ≠ mer)* » (*ibid.*). Il nous semblait par ailleurs particulièrement adapté au travail sur l'oral que nous voulions effectuer, à savoir un travail de perception des phonèmes à travers une production qui fait sens : son propre récit d'expérience. Chaque texte est en effet exprimé par les apprenants, reformulé par le formateur et répété à l'infini par les apprenants lors de l'apprentissage du texte et le travail de reconnaissance des parties du

⁴³Exposer la méthodologie détaillée prendrait une place trop importante dans ce mémoire : pour une explication complète, voir De Keyzer, 1999, pp.41-80.

texte. L'occasion de travailler la perception et la production des mots, des phonèmes, le tout dans une perspective actionnelle puisqu'il s'agit pour les apprenants d'exprimer leurs points de vue, leurs souvenirs et de les formaliser à l'écrit dans un but communicatif de témoignage. Voici une illustration du deuxième texte élaboré par nos apprenants, affiché dans la salle de classe⁴⁴ :



À ces activités d'entraînement sur les textes connus sont associées des activités de découverte de textes inconnus, pour lesquels les connaissances acquises lors de l'entraînement sur les textes des apprenants permettra de découvrir des analogies entre les expressions et les mots. Ces analogies et l'exploration d'indices pertinents (organisation graphique, usage...) permettront de déduire le sens et la fonction des écrits.

Ce travail sur les textes connus et inconnus constitue une première étape au cours de laquelle les apprenants ne se contentent pas de côtoyer les écrits mais se créent leur

⁴⁴Voir tous les textes et leurs contenus en annexe 13.

propre « *dictionnaire mental* » et développent des « *stratégies de recherche de sens* » (*ibid.*, p.39). Ainsi cette approche permettra à nos élèves d'étoffer leur dictionnaire déjà existant, nous l'avons vu, et de le mettre au service de la découverte de la langue écrite.

Cette technique permet peu à peu à l'apprenant d'accéder au décodage à travers deux étapes : d'abord un regard plus attentif sur la graphie qui lui permettra d'établir des analogies, ce que De Keyzer définit par le « *c'est comme* » (exemple: *maintenant* c'est comme *demain*), et des différences (*une main* ce n'est pas comme *mince*), premier pas du décodage (*galette*, *mince*: *gamin*) (*ibid.*). Cette analyse plus fine de l'écrit le mènera pas à pas vers la combinatoire.

Ainsi avons-nous adopté les grands principes de la MNLE évoqués ci-dessus, car tous trois au service de notre situation d'apprentissage, comme nous venons de le démontrer. Au cours du module, le groupe a écrit trois textes sur lesquels chacun a effectué les différents activités de découverte : le travail de reconstitution du texte avec les étiquettes-lignes (avec puis sans modèle) s'est toujours effectué en groupe classe. Les autres activités ont été faites individuellement au cours d'ateliers en autonomie que je supervisais, ateliers qui permettaient à chacun de travailler à son rythme sur les différentes techniques d'appropriation des textes évoquées plus haut (voir page 93 pour le tableau récapitulatif des séances). Voyons à présent plus en détails la part que nous avons décidé d'accorder dans le module aux écrits déjà existants.

b) Choix et traitement des différents types d'écrits susceptibles d'être rencontrés par les apprenants dans la société d'accueil

Quelle(s) que soi(en)t la ou les démarche(s) d'alphabétisation choisie(s) (synthétique, analytique...), elles sont toutes une manière d'aborder le code. Or on le sait à présent, avec des analphabètes, « *le travail sur l code reste une abstraction si celui-ci ne prend pas sens par rapport à la réalité sociale et communicationnelle* » (Adami, 2009, p82). Nous l'avons vu, le module a pour objectif de prolonger et d'approfondir la phase de pré-alphabétisation entamée par les apprenants. C'est pourquoi nous avons privilégié la MNLE qui se base entièrement sur des écrits faisant sens, que ce soient les textes inventés par les apprenants ou les « *textes-découverte* » introduits au cours de l'apprentissage. C'est également la raison pour laquelle nous avons décidé de ne pas nous contenter d'attendre la

phase de découverte d'un texte inconnu préconisée par la MNLE pour introduire en classe divers documents existants liés au vécu des apprenants.

Cette démarche supposait tout d'abord un travail d'enquête quant aux situations et documents impliquant l'écrit que les apprenants rencontrent au quotidien, menée lors de l'entretien focalisé d'une part et en analysant les besoins des apprenants d'autre part. Elle s'apparente à une démarche de type FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) quant à la recherche des supports de formation. Nous avons vu les situations problématiques évoquées par les apprenants (voir tableau page 68). De notre côté, nous voulions mettre l'accent sur plusieurs aspects : leur rôle d'apprenant en classe Passerelle et dans le module d'une part, leur rôle de citoyen au Luxembourg d'autre part à savoir leur statut, leurs déplacements, leur santé, leurs échanges et accès à l'information, leurs consommations et loisirs. Si le peu d'heures à disposition ne nous a pas permis de mettre en place un travail détaillé sur chaque document, ce qui aurait transformé le module en un travail pragmatique uniquement, nous avons malgré tout fait en sorte d'aborder ces documents sous différentes formes. Aussi le travail sur les documents authentiques a consisté en quatre phases.

Le premier document, introduit lors de la première séance de travail (séance 4, voir tableau page 93) était un calendrier⁴⁵. Nous l'avons d'abord analysé à partir de pistes de réflexion en classe se rapportant à l'utilité du document et à la manière dont on pouvait le lire (sens de lecture du tableau, signification de chaque signe : année, mois, dates quotidiennes, premières lettres des jours de la semaine...). Puis nous avons repéré le jour où le cours avait lieu et avons essayé de déterminer ensemble une manière de représenter quand aurait lieu notre module : dates de début et de fin, jours de cours (les lundi et vendredi), jours fériés... Nous avons pour cela entouré les dates concernées. L'utilisation de ce document avait plusieurs objectifs : il était d'abord un moyen de relier document écrit et situation vécue par les apprenants, à savoir leur entrée en formation. Il était aussi un premier pas vers une thématique que nous développerons par la suite à diverses occasions en cours, nous verrons pourquoi, à savoir le délicat problème de la représentation du temps, si différente d'une culture à l'autre : cultures pays X/ pays Y mais aussi cultures orale/écrite et même cultures demandeurs d'asile/résidents (migrants ou natifs). Tout d'abord, si pour nous la ligne est une représentation évidente du temps qui s'écoule, elle ne l'est pas forcément dans d'autres cultures où elle peut être représentée par un cercle, par exemple. Nous sommes donc dépendants de notre contexte culturel et un travail de

⁴⁵Voir en annexe 14.

décentration est alors de mise pour comprendre qu'il existe d'autres représentations qui conditionnent la compréhension de certains concepts par les apprenants. Ensuite, vivre dans la culture de l'oralité signifie que « *la distanciation spatio-temporelle est difficile et le "ici et maintenant" de l'énonciation est déterminant* » (Adami, 2009, p.62) : c'est de ce repère que l'on part pour parler du passé et du futur, nécessairement proche, alors que l'écrit permet une distanciation et une situation des événements les uns par rapport aux autres qui n'est pas forcément facile à conceptualiser. Enfin, la situation incertaine dans laquelle se trouvent les demandeurs d'asile en attente d'une réponse quant à leur futur dans le pays d'accueil les pousse généralement à adopter une conception au jour le jour du temps qui passe. Il est alors délicat de pouvoir planifier quoi que ce soit pour les mois à venir. C'était là un autre objectif d'utilisation du calendrier : pouvoir se représenter le travail dans lequel ils s'engageaient avec les codes de la société d'accueil, le planifier et par là-même se l'approprier, en être le décideur.

Le second document abordé en classe était un article⁴⁶ issu d'un journal bien connu par les apprenants, l'Essentiel, qui est un journal gratuit distribué à la gare de Luxembourg, disponible aux arrêts de bus ainsi que dans de nombreux points stratégiques partout au Luxembourg et même dans les gares françaises frontalières. Ce journal mêlant actualités du Luxembourg et du monde, articles sur les « people », bandes-dessinées... connaît un franc succès et constitue la lecture favorite des personnes qui se déplacent tous les matins en transports en commun. Outre cette proximité pour les apprenants, qui nous faisait trouver tous les jours au moins un exemplaire sur les tables de la classe, le journal leur était particulièrement connu puisque nous avons organisé en début d'année une sortie de classe Passerelle dans les locaux de l'Essentiel, dont le Rédacteur en chef nous avait reçus et expliqué le fonctionnement du journal. A l'occasion, un petit article était paru dans le journal, qui relatait la visite de Caritas au sein de leurs locaux. C'est cet article que nous avons utilisé lors du module. Tout comme pour le calendrier, nous avons procédé à l'analyse de l'utilité d'un tel document, du lieu où on pouvait le rencontrer, des indices sémiotiques, scripturaux et graphiques qui nous donnaient des informations sur la nature du document. Là encore, nous avons privilégié cet article pour son lien direct avec le vécu des apprenants. Le but n'était pas de le lire et le comprendre, tâche impossible à ce moment de leur apprentissage, mais d'une part d'y rechercher des indices significatifs et d'autre part de l'utiliser comme déclencheur pour l'écriture du deuxième texte. Aussi avons-nous lu et

⁴⁶Pour la lecture de l'article, voir en annexe 15.

expliqué ce texte aux apprenants après qu'ils l'aient analysé : une manière pour eux d'aller au bout de la compréhension du document, mais aussi d'aiguiser leur envie d'accéder à la lecture pour pouvoir à leur tour un jour lire un article dans l'Essentiel. La lecture a en effet été suivie de la production d'un deuxième texte-support pour la classe.

Lors de la troisième phase d'introduction de documents authentiques dans la classe, nous n'avons pas présenté un mais plusieurs supports⁴⁷: divers papiers officiels du Ministère relatant le statut de différentes personnes (demande d'asile et feuilles de suivi d'élèves à tamponner, mon certificat de résidence...), une ordonnance accompagnée de la facture de la pharmacie, une carte de suivi de rendez-vous chez le même médecin, une carte de caisse de maladie luxembourgeoise, un ticket de caisse (pour des chaussettes) appartenant à un élève, deux tickets de cinéma pour un même film à des tarifs différents, la publicité d'un restaurant proposant des livraisons, une recharge de téléphone, un formulaire pour obtenir une carte de bus, des horaires de bus, le contrat d'engagement en classe Passerelle, une carte postale envoyée par un élève à la classe Passerelle. Autant de documents déjà ou susceptibles d'être rencontrés par les apprenants dans leur quotidien. Je leur ai d'abord demandé de classer ces documents comme ils le souhaitent avec la consigne d'expliquer leur choix. Le but était de les amener à découvrir les fonctions sociales des différents écrits. Pour classer et expliciter les choix de catégories, certains documents pouvant appartenir à un groupe ou un autre selon le thème du classement, nous avons procédé à la même analyse que pour les documents précédents, à savoir une recherche d'indices porteurs d'informations : l'organisation graphique et scripturale (gros titres en couleurs, petites notes en bas de page...), des indicateurs sémiotiques (tampon du ministère, dessin d'un téléphone pour signaler le numéro de livraison...). Cette analyse nous a permis ensuite de comprendre plus en détails certains documents et leur fonctionnement : combien de temps pour se rendre d'un arrêt X à un arrêt Y avec tel bus, quel est le prix total (taxe incluse) des chaussettes ?... Autant de manières concrètes de s'approprier les papiers du quotidien.

Le dernier document authentique introduit auprès des apprenants à la fin du module était une campagne de sensibilisation à l'alphabétisation de l'association Lire et Écrire Belgique⁴⁸. Nous avons choisi ce document car il faisait écho à leur propre apprentissage d'une part, et parce qu'il contenait des mots que les apprenants avaient appris à reconnaître

⁴⁷Voir en annexe 16.

⁴⁸Voir le document en annexe 17.

grâce aux activités sur les textes pratiquées pendant le module, ainsi qu'une photo qui nous semblait parlante et qui pourrait servir de guide à leur analyse. En effet, l'objectif d'introduire ce document était de procéder au travail sur un texte-découverte tel que préconisé par la MNLE, comme évoqué précédemment. Le travail d'analyse est sensiblement le même que celui effectué sur les autres documents, mais elle est suivie cette fois d'une lecture détaillée par les apprenants dans le but de comprendre le texte dans son intégralité. Cette étape est importante car elle constitue un premier aboutissement du travail, en ce sens qu'elle place pour la première fois les apprenants en situation authentique de lecteur face à un document inconnu. C'est pourquoi il fallait veiller à introduire un texte suffisamment accessible pour ne pas décourager les apprenants, tout en étant entièrement authentique afin de respecter le réalisme des documents susceptibles d'être rencontrés dans la société. D'où notre choix.

Ainsi le module a régulièrement invité les apprenants à découvrir, reconnaître, analyser et parfois lire en détails diverses sources d'informations, les familiarisant ainsi à des écrits auxquels ils pourraient être confrontés dans leur vie quotidienne au Luxembourg. Une manière de leur fournir quelques clefs pour agir dans les situations problématiques qu'ils rencontraient, et de donner « *du sens à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en replaçant le code dans son contexte social* » (Adami, 2009, p.80).

Ouzoulias écrit à juste titre et sous forme de clin d'oeil que « *c'est en écrivant qu[e l'apprenant] devient liseron* » (De Keyzer, 1999, p.12). Qui dit écrire dit produire une graphie, une compétence à travailler avec nos apprenants : il est temps de se pencher sur le volet graphique de leur apprentissage.

c) Plaidoyer pour la graphie, cette alliée insoupçonnée

Tous les auteurs, par ailleurs formateurs sur le terrain, s'accordent sur l'importance d'un travail systématique et rigoureux sur la graphie avec un public en difficultés à l'écrit : « *apprendre à écrire, c'est (...) d'abord progresser vers l'automatisation du geste graphique* » (Adami, 2009, p.90). Nous l'avons vu, utiliser un stylo pour certains de nos apprenants relevait d'un effort physique et de concentration important, menant rapidement à la fatigue et au découragement. Le but d'apprendre la graphie est en effet avant tout de pouvoir être soulagé de l'aspect technique de l'écriture afin que produire une graphie

devienne automatique et permette de se concentrer sur ce que l'on veut écrire. Pourquoi insister sur une approche méthodique et rigoureuse ? Ne suffit-il pas de s'entraîner à recopier des textes pour rapidement acquérir cet automatisme ? Le CLAP/CRI rappelle que l'écriture n'est pas comparable au dessin : écrire, ce n'est pas « *dessiner une forme ressemblante* » car « *les formes des lettres sont strictement codifiées* », et c'est justement « *les mouvements approximatifs pour produire la forme des lettres [qui] produisent la lenteur* » (2003, p.1), mobilisant ainsi à la fois l'énergie et l'attention du scripteur. Aussi le geste scripteur ne peut-il être produit au hasard : il est « *le fruit d'une éducation, d'un acte intentionnel dans lequel la direction du mouvement est impérative* » (De Keyzer, 1999, p.43). L'écriture est donc au départ « *un geste pensé, réfléchi, conforme aux conventions* » (*ibid.*) qu'il convient d'acquérir en ayant conscience de l'orientation du geste qui guide l'écriture. Ce n'est que par la suite que ce geste s'automatise.

Cette prise de conscience de l'orientation du geste joue par ailleurs un rôle capital dans l'accès à la littératie des apprenants. C'est en effet un moyen de se forger des repères qui orientent la perception de l'écrit et par là-même d'effectuer « *un travail sur la langue* » (Adami, 2009, p.91). Ainsi, « *le fait de prendre conscience de l'orientation du geste favorise (...) la discrimination des formes qui se ressemblent* » (De Keyzer, 1999, p.43), ce qui permet peu à peu à l'apprenant de ne pas confondre par exemple « mon » et « nom » ou encore « nos » et « son ». Du coup « *la mise en mémoire visuelle et kinesthésique de formes graphiques, et donc, de l'orthographe* » (*ibid.*) est favorisée. Une première manière de développer la conscience métalinguistique des apprenants, dont l'analyse sera d'autant plus profonde que « *le rythme nécessairement plus lent de la production écrite* » permet à l'apprenant de faire « *des hypothèses, en comparant, en lisant ou relisant ce qu'il a écrit* » (Adami, 2009, p.91).

Cet argument, tout comme celui de l'acquisition de la rapidité, est également en faveur de l'apprentissage de la cursive puisque cette dernière signifie par définition (cursive=courir) qu'il n'y a « *pas de rupture à l'intérieur du mot* » (CLAP/CRI, 2003, p.1). Puisque les lettres sont liées, le mot apparaît comme « *une unité graphique (idéogramme)* » (De Keyzer, 1999, p.1), laissant apparaître clairement les espaces entre les mots, ce qui n'est pas le cas en écriture scripte. Ceci favorise la prise de conscience de l'importance de séparer les mots dans la chaîne graphique, et permet de retenir plus facilement l'image du mot, elle-même porteuse de sens. Par ailleurs, écrire un mot sans lever le stylo permet d'aller plus vite une fois que le geste est automatique. D'où

l'importance d'apprendre à passer du script et des majuscules en cursive. Nous pensons par ailleurs que l'apprentissage de la cursive revêt son importance dans le quotidien des apprenants. C'est tout d'abord un avantage dans la classe Passerelle puisque cela pourra permettre de lire certains mots écrits au tableau ou lors de corrections rendues par Christian. Cela permettra par ailleurs d'aller plus vite lors de la prise de note d'informations importantes dites en classe. Ces deux aspects trouvent également leur écho au sein de toute autre formation dans laquelle il ne sera pas forcément aussi facile qu'avec Christian de demander au formateur de réécrire certains éléments en script ou en majuscule. C'est enfin une écriture que l'on rencontre régulièrement dans les actes de la vie courante, qui si elle n'est pas connue peut être handicapante : un rendez-vous noté par une secrétaire, une ordonnance de médecin, une adresse donnée rapidement sur un bout de papier... Autant de situations où les apprenants n'auront plus à demander de l'aide mais pourront être pleinement autonomes.

Pour toutes ces raisons, nous étions convaincue de l'intérêt pour nos apprenants de s'atteler à un travail de graphie. Cependant nous éprouvions un sentiment mitigé quant à ce travail. Suite à la souffrance révélée lors de l'évaluation initiale lorsqu'il s'agissait de produire une graphie, et au vu du travail systématique sur le geste graphique proposé par le CLAP/CRI⁴⁹, sur lequel nous nous sommes appuyée pour bâtir notre cours, nous avons peur de renvoyer nos apprenants à une vision infantilisante d'eux-mêmes et de les contraindre à un travail pénible. En même temps, nous avons l'intuition que c'est peut-être par ce travail sur le corps que certains réussiraient à se débloquer. D'abord parce qu'il était urgent qu'ils apprennent à se relaxer au moment de tenir un stylo. Ensuite parce que nous nous référions à notre propre expérience de l'écriture manuelle, dont l'une des satisfactions résidait simplement dans la graphie, le plaisir du geste, du crayon qui gratte le papier, de ce moment suspendu. Si c'était vrai pour nous, pourquoi pas pour eux ? C'est à la lecture de différents auteurs que notre intuition s'est confirmée : le plaisir de l'écriture était peut-être la clef. Ainsi Penloup met en avant la « *dimension corporelle de l'écriture et du plaisir* », faisant référence à la « *corporéité* » de l'écriture et même sa « *sensualité* » (Penloup, 2007, p.22). Les instructions de départ du travail sur le geste graphique : s'entraîner au tracé-glissé, caresser le papier avec la tranche de la main, reproduire des arabesques... sont en quelques sortes une invitation à la rondeur, à la douceur et au plaisir. Si bien que le travail

⁴⁹Le CLAP/CRI propose un travail du geste qui inclut des assouplissements puis un travail par groupes de lettres (d'abord sur des grandes feuilles puis sur des feuilles normales) au cours duquel l'apprenant doit réussir à se dire chaque geste qui constitue la graphie d'une lettre. Par exemple pour la lettre L: "je monte vers la droite, je tombe à la verticale puis je repars vers la droite". Pour plus de détails, voir CLAP/CRI, 2003.

prend une tournure désinhibante : il faut d'abord former ses lettres sur des grandes feuilles, et en former à foison, sans se soucier de la réussite de la lettre. L'important est de détendre son épaule, son bras, son coude, son poignet, ses doigts... son corps et de se laisser aller sans crainte du regard extérieur. Quoi de mieux pour dédramatiser ce moment si redouté de l'entrée dans l'écriture, et même le rendre agréable ? Nous pensons que cette étape était très importante pour le développement psycho-moteur des apprenants et leur capacité à (re)prendre confiance en leurs capacités. Outre le plaisir du geste, Penloup souligne également « *l'intérêt pour les supports à l'écriture* » (Penloup, 2006, p.22) : une belle feuille, un stylo « qui écrit bien », des couleurs... Cette référence à l'aspect artistique de la calligraphie nous a semblé un élément important à prendre en compte. Aussi avons-nous mis feuilles et stylos à disposition des apprenants, sans qu'ils aient à se soucier de l'économie de papier, afin qu'ils puissent choisir et se faire plaisir. Par ailleurs, si la beauté de la lettre formée n'est pas le but du travail graphique, il n'en reste pas moins que réussir à produire une écriture personnalisée que l'on trouve « belle » était un facteur de confiance en soi non négligeable dans notre contexte d'apprentissage.

Aussi avons-nous décidé de systématiser ce travail d'apprentissage du geste graphique, avec pour objectif que les apprenants réussissent à l'issue du module à produire une graphie en cursive de l'alphabet complet, mais surtout de mots, phrases et textes. Nous voulions qu'au moment de partir, tous parviennent au point de se sentir capables de continuer ce travail seul. Nous verrons quels impacts ce pari du geste graphique aura eu sur l'apprentissage des apprenants.

d) Organisation du module et système d'évaluation

Voici un tableau récapitulatif de la manière dont nous avons géré la progression du module autour des trois axes d'apprentissage que nous venons d'évoquer, à savoir un travail sur les textes des apprenants de type MNLE, sur les documents authentiques et sur le geste graphique. Notons qu'avant la fin officielle du module, nous avons proposé aux participants de prolonger le travail sur trois séances, proposition acceptée à l'unanimité. Aussi le module s'est-il élevé au final à 38 heures au lieu de 32 heures. Ceci a permis de compenser les six heures dédiées à l'évaluation initiale. Les heures supplémentaires ont été consacrées aux ateliers individuels, et à la découverte du texte inconnu de l'association Lire-Écrire.

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10
Entretien focalisé initial : se rencontrer, évoquer ses attentes, son parcours et ses représentations	Test diagnos. 1 ^{er} groupe	Test diagnos. 2 ^e groupe	Doc. authent. 1 : calendrier		Doc. authent. 2 : article de journal				<i>Discussion avec Fiaz sur son parcours</i>
			Texte commun 1	Étiquettes Tx 1	Texte commun 2	Étiquettes Tx 2	Dictée-recherche étiquettes Txs 1 & 2 séparés	Texte commun 3 = 4 mini textes individuels	Dictée recherche (copie manuelle) à partir des Txs 1 et 2
				Graphie 1 : assouplissement	Graphie 2 : 1 ^{er} gpe : e, i, m, n, r	Graphie 3 : 1 ^{er} gpe : s,t,u,v,w,p	Graphie 4 : 1 ^{er} gpe complet (ligne + mots)	Graphie 5 : 2 ^e gpe : b, f, h, j	<i>Travail individuel sur l'intérêt d'apprendre la cursive (représentations)</i>

Séance 11	Séance 12	Séance 13	Séance 14	Séance 15	Séance 16	Séance 17	Séance 18	Séance 19
	Doc. authent. 3 : discrimination papiers du quotidien au Lux.				Entretien focalisé final : évolution des représentations ?			Doc. authent. 4 : campagne pour l'alpha. (association Lire et Ecrire)
Étiquettes Tx 3 1 ^{ère} partie (textes de Fiaz et Arman)	Étiquettes Tx 3 2 ^{ème} partie (textes de Serhat et Bahram)	Retravail sur les textes 3	Ateliers individuels	Atelier individuel écriture avec Arman 1h15	Ateliers individuels	Ateliers individuels	Ateliers individuels	Ateliers individuels
Graphie 6 : 2 ^e gpe : k, l, z, y + 2 ^e gpe complet (ligne + mots)		Graphie 7 : 3 ^e gpe : a, c, d, g, o, q, x complet (ligne + mots) + écrire son prénom et son nom en cursive	Graphie 8 : 1 atelier = MAJ. vers cursive					

Lors des ateliers individuels, nous avons mis en place une fiche de suivi⁵⁰ permettant aux apprenants de noter chaque exercice effectué à chaque session. Aussi pouvaient-ils travailler à loisir sur un entraînement de nature différente la séance suivante, en fonction de leur envie, de leur besoin ressenti et de ce qu'ils avaient déjà fait auparavant. Nous avons également mis à disposition de certains apprenants, ceux que nous sentions prêts, une fiche de suivi de leur pratique à l'extérieur de la classe⁵¹. Ces fiches de suivi, remplies par mon aide, ont constitué une base pour l'auto-évaluation et l'évaluation individuelle formative des apprenants au cours de leur apprentissage. On entend par évaluation formative « *un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail (...), à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage* » (Cuq, 2003, p.91). L'entretien focalisé final⁵² a lui permis une évaluation globale en groupe et un bilan de fin de module. Le but d'enregistrer l'entretien au niveau de notre recherche était d'évaluer l'évolution des représentations de nos apprenants par rapport à notre première rencontre enregistrée.

Restait la question de la reconnaissance de leur travail et du suivi de leur formation à la rentrée suivante. Nous pensions qu'une évaluation sommative, qui consiste à « *porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours* » (*ibid.*) ne correspondait en aucun cas à la philosophie de la formation proposée : sur quels critères évaluer les apprenants, par rapport à quelle norme attribuer une note ? Noter les élèves serait revenu à réduire à néant tous les principes mis en avant au cours du module sur lesquels nous allons revenir, à savoir la non compétition, l'avancée de chacun à son rythme sur son propre chemin... Aussi avons-nous décidé d'associer au certificat de la classe Passerelle une feuille de liaison⁵³ rendant compte du test diagnostique d'un côté - bilan des compétences de l'apprenant à son arrivée dans le module - et du nombre d'heures passées sur les différents types de travaux au cours du module de l'autre. Le but de ce document était double. Il constituait d'abord une reconnaissance officielle (certificat de présence signé par Caritas) et symbolique de leur participation au module, délivrée devant la classe et les représentants du Ministère de l'Éducation lors de la cérémonie de remise des certificats de la classe Passerelle. Il était par ailleurs un bilan individualisé censé aider un potentiel formateur qui prendrait le relai de leur formation. Rappelons qu'à ce stade, nous ne savions pas encore si la formation serait reconduite ou non.

⁵⁰Voir annexe 18.

⁵¹Voir annexe 19.

⁵²Voir la liste des questions posées en annexe 5 et la retranscription des moments-clefs en annexes 7, 8 et 9.

⁵³Voir annexe 20.

B) Lumière sur trois composantes essentielles de l'approche choisie dans notre contexte d'apprentissage

Revenons à présent sur trois éléments clefs que nous avons voulu développer à travers nos choix didactiques. Le premier concerne un aspect qui nous a semblé prioritaire lors de l'évaluation initiale, à savoir le développement de la confiance en eux de nos apprenants.

a) Redonner confiance aux apprenants en les plaçant au centre de leur apprentissage

Selon un principe cher à Penloup, nous avons choisi de laisser toute leur place aux apprenants dans leur apprentissage. Ceci se traduit d'abord par une invitation à s'exprimer dès le début du module, en réfléchissant aux raisons pour lesquelles ils décident de s'engager dans ce nouvel apprentissage et à leurs représentations. C'est en ce sens que l'entretien focalisé a une vocation pédagogique. Ainsi l'apprentissage commence à partir du point de vue des apprenants mêmes. C'est d'abord une manière de laisser entendre à l'apprenant que sa parole vaut la peine qu'on s'y intéresse puisque tout le monde l'écoute, et qui plus est puisqu'elle est enregistrée. L'entretien pose par ailleurs les bases du fonctionnement qu'aura le groupe tout au long du module : chacun a l'espace nécessaire pour s'exprimer au même titre que tout autre participant, la parole de tous est valorisée à titre égal.

Placer les apprenants au centre de leur apprentissage signifie également une mise en relation des contenus d'apprentissage avec le vécu des apprenants. C'est le principe de base de la MNLE, à savoir partir de récits personnels (souvenirs, anecdotes, points de vue...) des apprenants afin que l'écrit ait un sens et soit chargé de suffisamment d'affectivité pour être retenu. Plutôt qu'un texte culturellement éloigné et imposé, partir de leur témoignage les invite à devenir partie-prenante de leur apprentissage en osant s'exprimer dans la langue d'apprentissage. C'est donc dans « *un climat d'accueil, d'écoute, d'échange avec le formateur* » (De Keyzer, 1999, p.27) et avec le groupe que chacun prend conscience qu'il peut être entendu et transmettre son expérience qui devient digne d'intérêt, préalable indispensable pour pouvoir ensuite s'intéresser à l'autre. Autre avantage, la pratique répétée de cette expression donne confiance à l'apprenant en ses capacités énonciatives.

Il en va de même pour les textes découverte et textes authentiques à introduire, qui sont ici directement liés à l'expérience des apprenants afin de pouvoir susciter l'intérêt, source de motivation et donc moteur de l'apprentissage.

b) Les amener à l'autonomisation en les responsabilisant et en développant leur réflexion métacognitive et métalinguistique

Autre composante essentielle du module allant de paire avec la confiance en soi : guider les apprenants vers leur autonomisation. Nous l'avons vu, l'entretien focalisé se veut pédagogique, et ce à plusieurs titre : prendre la parole devant témoins pour parler de son rapport à l'écrit, de son passé, de ses problématiques actuelles et de ses objectifs est une manière de s'engager officiellement dans son apprentissage. Ainsi la parole est entendue par tous, enregistrée, ce qui suppose pour chacun de prendre ses responsabilités, premier pas vers l'engagement personnel en formation. Exprimer sa pensée publiquement implique par ailleurs de devoir réfléchir à sa formulation, et par là même de la structurer. Une première approche de la métacognition.

Deuxième élément : aider les apprenants à adopter la méthode utilisée. Une fois encore, comment prendre les rennes de mon apprentissage si je ne sais pas où je vais ? Il est capital que l'apprenant comprenne et adhère à la méthode employée si l'on veut qu'il l'utilise avec efficacité. Ceci s'est mis en place par étapes successives. Il s'est agi dans un premier temps de faire émerger lors de l'entretien les représentations de chacun sur le fonctionnement de la lecture-écriture : lire et écrire, comment ça marche? Cet échange a été l'occasion de réfléchir à partir d'exemples. Ainsi suite à leurs réflexions (« pour lire et écrire, il faut savoir comment associer les lettres de l'alphabet »), nous avons écrit au tableau des mots connus par les apprenants : « Mersch » (nom du village où avait lieu le cours, panneau lu par tous à la gare tous les matins), le prénom de deux participants (« Rabah » et « Idris »), « classe » (écrit sur les papiers de la classe : emploi du temps, permis à points, contrat, règlement). L'occasion de vérifier avec eux que tous pouvaient lire chaque mot sans passer par le décodage, parce qu'ils avaient l'image du mot en tête, qu'ils associaient à un sens. Si bien qu'au moment de lire « Rabah », plusieurs ont lu « Rambo », le surnom de Rabah que tout le monde utilise! Ils se sont ainsi rendu compte que c'est bien le sens qui primait lors de leur lecture, avant le décodage. À partir de là, nous avons expliqué la méthode que nous utiliserions en classe : puisque le début de l'apprentissage

n'est pas l'alphabet, nous allions commencer par exprimer ce que nous avions à dire, avec des mots qu'on connaissait à l'oral, et à écrire des textes ensembles. C'est à partir de ces textes que nous travaillerions ensuite, en s'entraînant à les connaître et à reconnaître les mots qui les composent, même à écrire de nouveaux textes avec ces mots. Alors on saurait écrire de plus en plus de mots : on pourrait les comparer, trouver d'autres mots à l'intérieur de certains mots et comprendre comment on les forme. Petit à petit, on saurait de mieux en mieux lire et écrire. Cette étape théorique peut sembler bien compliquée et abstraite, elle l'a sans doute été pour plusieurs apprenants. Cependant elle constitue un moment important dans l'acquisition de la méthode puisque c'est une manière de faire participer l'apprenant à son apprentissage en lui donnant les clefs, même si cela reste flou à ce stade du module. L'étape suivante sera la mise en pratique de cette méthode, tout au long du module. Au bout du second texte, les apprenants ont ainsi pris l'habitude d'utiliser les étiquettes. De la même manière, les ateliers individuels sont vite devenus automatiques et chacun a pris l'habitude de travailler en autonomie. Nous avons par ailleurs insisté régulièrement sur l'intérêt de chaque activité dès que l'occasion se présentait, une manière pour chacun de réfléchir à la manière dont il fonctionne et avance dans son apprentissage par le biais de cette méthode. C'est enfin lors de l'entretien focalisé final que nous avons demandé aux apprenants de réfléchir à la manière dont ils avaient travaillé, à la raison pour laquelle ils avaient utilisé cette méthode et à la manière dont ils pourraient en réutiliser certains éléments pour continuer seuls après le module. Aussi les apprenants ont-ils été invités tout au long de leur apprentissage à affiner leur réflexion métacognitive. Nous verrons quel bilan nous pouvons tirer de cette approche.

Nous venons d'évoquer l'importance des habitudes de travail pour adopter la méthode de travail proposée. On voit dans le tableau d'organisation du module que chaque cours se déroulait autour des deux ou trois activités évoquées précédemment : travail sur les textes authentiques, avec la méthode MNLE et de graphie. Nous avons volontairement agencé ces activités selon un ordre récurrent : la découverte d'un document nouveau impliquant une disponibilité totale de tous, elle était menée au début du cours. La pratique des textes de référence, plus routinière et donc plus connue, venait après. Pour finir, lorsque les apprenants étaient plus fatigués, c'est « l'entraînement physique » de la graphie qui prenait le relais, aussi conscientisé soit-il. Une manière de se concentrer sur sa motricité et de revenir en soi après ces longs échanges effervescents à l'intérieur du groupe. Nous voulons souligner ici l'importance du contrat implicite de la classe autour des rituels de

classe : chacun sait comment va se dérouler une séance, même si le contenu lui est étranger. Ainsi les apprenants viennent en classe sans l'appréhension de devoir se mettre en danger, grâce à un schéma établi, intégré par tous, garant du fonctionnement de chaque cours. Ce schéma, structurant et rassurant, permet à chacun de reprendre son travail où il en était, de cheminer sereinement, à son rythme : c'est l'apprenant qui mène son apprentissage et décide jusqu'où il souhaite l'emmener au sein du cadre proposé.

Nous l'avons vu, l'une des caractéristiques du groupe était son hétérogénéité de niveau en lecture et écriture. Celle-ci ne posait pas grand problème lors de la découverte de textes authentiques, puisque la lecture n'était pas directement sollicitée pendant cette phase de travail, excepté pour le dernier document, que les apprenants étaient de toute façon amenés à lire uniquement si l'état d'avancement de leur travail le leur permettait. La découverte de textes authentiques sollicitait en effet surtout l'observation et l'oral pour expliquer les indices servant à la lecture. Nous avons par contre été confrontée à cette difficulté qui ne permettait pas de travailler à un rythme global convenant à tous lors du travail sur les textes avec la MNLE. Ce travail s'est fait en groupe lors de la création des textes et la reconstitution des textes à l'aide des étiquettes. Par contre, l'organisation en ateliers individuels tournant est devenue indispensable au-delà de la reconstitution des textes. Concernant le travail de graphie, il a toujours eu lieu en groupe jusqu'à ce que toutes les lettres aient été vues. Il a ensuite été incorporé aux ateliers individuels. Mon rôle lors des ateliers était d'aider chacun lorsque le type d'entraînement le voulait. Cette organisation en ateliers, préconisée par la MNLE⁵⁴, constitue à nos yeux un élément central de l'autonomisation des apprenants puisqu'à nouveau, c'est à chacun de prendre en main son apprentissage avec les outils proposés et de gérer son travail. Elle est par ailleurs un bon moyen pour faire face au problème de l'irrégularité du public dans l'assiduité aux cours : chacun reprend où il en est et peut solliciter ses pairs (apprenants et formateur) pour rattraper ce qu'il a pu perdre. Il est ainsi responsable de l'avancement de son travail. Les entraînements progressifs poussent par ailleurs à l'auto-évaluation puisque chaque apprenant se rend rapidement compte de s'il est capable ou non d'effectuer tel ou tel exercice, ce qui lui permet de revenir et d'approfondir l'exercice de niveau inférieur s'il le juge utile. Ce travail en autonomie était soutenu par les fiches de suivi individuelles évoquées précédemment.

⁵⁴Voir à ce sujet De Keyzer, 1999, pp.119-120.

Outre ces « tactiques organisationnelles » importantes, c'est avant tout l'approche même inspirée de la MNLE qui permet à chacun de développer ses compétences métalinguistiques et par là-même d'accéder à son autonomisation. Nous avons évoqué Célestin Freinet en première partie de ce mémoire . C'est à ce même pédagogue et à son approche que la MNLE doit ses fondements. Aussi se base-t-elle sur un modèle constructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire « *fondé sur l'activité de l'élève* » (Cuq, 2003, p.53). Cette approche, empruntée à Piaget, dit que c'est l'apprenant qui construit sa réponse, tout comme l'enfant construit une connaissance de son environnement à partir des « *découvertes qu'il fait en agissant sur les objets* » (*ibid.*). Dans notre cas, l'objet en question est la langue écrite. L'apprenant se transforme donc en « *détective face à l'écrit* » (De Keyzer, 1999, p.23), puisqu'il recherche, observe, découvre, déduit à partir des indices à sa disposition. Ainsi la MNLE permet à l'apprenant de développer « *une autonomie de pensée* » (*ibid.*) qui va l'amener à découvrir des éléments importants. Courtillon rappelle que « *la grammaire s'apprend surtout au contact des textes et dans des situations de production personnalisées* » (Courtillon, 2001, n.p.). Ainsi l'apprenant voit que les mots sont regroupés en groupes de sens à l'intérieur des phrases grâce au système de segmentation des textes propre à la MNLE, qui favorise la « *grammaire implicite* » (De Keyzer, 1999, p.46). Il observe également que certaines lignes terminent par un point, certains mots ont une majuscule, certains mots se prononcent de la même manière mais ont une terminaison différente... Autant de repères qu'il s'est agi de faire remarquer en prenant soin d'éviter le recours au métalangage, ce « *discours sur la grammaire* » (Cuq, 2003, p.164) employant des termes spécifiques pour nommer les éléments grammaticaux mis en exergue (COD, participe passé...). Lorsque certains mots utilisés en classe Passerelle étaient employés spontanément par l'apprenant (principalement « *féminin* »/« *masculin* », « *singulier* »/« *pluriel* »), nous ne nous privions pas d'utiliser ces termes avec la personne si leur sens était acquis. Mais il ne s'agissait surtout pas de théoriser les éléments découverts. Ainsi nous avons essayé de privilégier une explication en contexte de la forme repérée, sans terme « *savant* » associé ni autres cas de figures envisagés, afin de ne pas emmener l'apprenant plus loin que là où il en était, respectant ainsi son rythme d'acquisition des savoirs et lui laissant le soin de repérer, à force de recherches, une permanence de certains fonctionnements. C'est à ce prix que l'apprenant se transforme en réel constructeur et acteur de son apprentissage et que l'on peut parler de véritable rapport andragogique (Leclercq, 1999, p.153).

Cette conception constructiviste de l'apprentissage soutient enfin l'idée d'une approche plurilingue dans l'enseignement d'une langue étrangère, qui part du principe que « *tout apprentissage d'une langue met en jeu des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues* » (Vigner, 2008, p.19). Il ne s'agissait pas ici de vouloir faire des apprenants des polyglottes, mais d'établir avec eux, lorsque cela était possible, un rapprochement de fonctionnement entre les langues qu'ils connaissaient déjà. Aussi avons-nous tantôt encouragé, tantôt suscité cette comparaison tout au long du module. Cette distanciation permet de revenir avec plus de détachement vers la langue cible, et d'en atténuer le degré de xénité, c'est-à-dire le « *degré de distance que perçoit l'apprenant entre la langue à apprendre et sa langue première* » (Castellotti, 2001, p.72). Ceci afin de faciliter l'appropriation de la langue cible. Dans le cas qui nous intéresse, les apprenants n'avaient pas tous conscience du fonctionnement de leur(s) propre(s) langue(s). Cependant nous pensions que mettre en parallèle des fonctionnements identiques dans différentes langues pouvait leur permettre de prendre un certain recul par rapport à la langue cible et de prendre conscience que le langage est avant tout un système codé. Autrement dit commencer modestement à faire émerger chez les apprenants, même inconsciemment, une analyse du « *code qu'ils utilisent* » (Cuq, 2003, p.164), analyse dite métalinguistique. Cette approche plurilingue était également l'occasion de réfléchir, par le biais de la langue source, à la culture dont celle-ci est issue et aux conceptions du monde qui lui sont associées, autrement dit d'opérer un effort de décentration et de mouvement vers l'autre propre à l'approche interculturelle (*ibid.*, p.136 et Puren, 2002, n.p.) déployée par Christian en classe Passerelle.

c) Développer leur conscience citoyenne et sociale en s'appuyant sur le groupe

C'est à nouveau lors de l'entretien focalisé initial que les apprenants ont pu comprendre l'importance du rôle primordial que jouerait le groupe-classe. L'entretien a d'abord permis à chacun de se rendre compte qu'il n'était pas le seul en difficultés. C'est donc naturellement à partir de l'échange suscité autour des problématiques de chacun qu'un contrat de classe, cette fois explicite, a pu être mis en place : le module ne fonctionnerait que si les membres du groupe adoptaient une attitude d'entraide plutôt qu'une attitude individualiste de défiance par rapport aux problèmes de chacun. D'abord parce que les objectifs personnels de chacun allaient devenir les objectifs de formation de tous. Ensuite

parce que le groupe permettait à chacun d'aller plus loin dans sa propre réflexion sur ses pratiques et ses représentations : l'entretien focalisé, au cours duquel chaque apprenant a rebondi sur les propos de son voisin, en était la preuve. Dans la pratique, ce principe accepté oralement par tous a été appliqué tout au long du module : la coopération chère à Freinet et à l'approche de la classe Passerelle s'est avérée un atout de poids.

Car ne l'oublions pas, et nous l'avons vu à plusieurs reprises : le module avait pour vocation de s'inscrire dans la continuité de la classe Passerelle, tant au niveau de l'emploi du temps, des contenus que de la philosophie d'enseignement. Aussi les références à son fonctionnement, à des éléments abordés par les élèves en classe étaient-elles primordiales. Ceci impliquait bien sûr d'entretenir un lien régulier avec Christian quant à son programme et ce qui se passait en classe, une condition impérative à notre logique de formation, en faveur de laquelle nous avons dû nous battre avec notre hiérarchie directe qui n'en comprenait malheureusement pas toujours l'intérêt. Pourtant nous pensons que c'est de cette cohérence que naît la motivation à s'engager dans la formation : ce que j'apprends en classe m'est utile dans le module et inversement, tout comme les acquis de la formation m'aident à mieux appréhender la nouvelle société dans laquelle j'évolue.

Ainsi l'hétérogénéité de niveau, culturelle et linguistique de la formation est une fois encore à voir comme un atout plutôt que comme un frein : à l'image de la société d'accueil, la classe et plus particulièrement le groupe du module d'entrée dans l'écrit étaient constitués d'individus qui ne se contentaient pas de se côtoyer mais agissaient ensemble dans un but commun, à savoir l'acquisition de la littératie en langue française. Le microcosme du groupe-classe offre donc « *un cadre co-actionnel-co-culturel, puisque l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture* » (Puren, 2002, n.p.). C'est par ailleurs grâce à un effort de réflexion, d'expression, d'écoute et de négociation que les apprenants produisaient ensemble les textes-référence qui ne constituaient pas seulement une base de travail, mais aussi l'expression de leurs idées et sensibilités : les textes, affichés au mur, étaient lisibles par tous. Ainsi avons-nous pris soin de laisser ces textes aux yeux des autres élèves de la classe Passerelle mais aussi du personnel de Caritas et des représentants du Ministère lors de la fête de remise des certificats. Car c'est aussi ça, s'intégrer à la société d'accueil : témoigner de qui l'on est dans un élan vers l'autre, oser emprunter la passerelle vers un nouveau groupe et lui permettre ainsi de nous accueillir.

Nous venons d'exposer en détails l'approche que nous avons choisi d'appliquer pour mener à bien notre mission. Voyons à présent quel bilan nous pouvons tirer de nos actions. Nous retenons pour cela trois critères d'analyse. A travers leurs discours, nous nous intéresserons d'une part à l'évolution de la confiance en eux des apprenants et d'autre part à leur degré d'autonomisation. Nous nous pencherons ensuite sur l'évolution de leur insécurité scripturale, de leurs capacités d'auto-correction et de leur maîtrise graphique à travers leurs écrits. Nous terminerons par un bilan didactique et ingénierique du module.

Chapitre 3 – Analyse des résultats de la recherche

*1. Évolution de la confiance en eux des apprenants à travers leurs discours*⁵⁵

Le premier indicateur de cette confiance est la manière dont l'entreprise d'apprentissage est perçue. Nous l'avons vu lors de l'évaluation initiale, certains apprenants exprimaient leur découragement à l'idée d'apprendre à lire et à écrire. Nous l'avons évoqué également, le public de la classe Passerelle se caractérise par une présence irrégulière en cours. Le bilan par rapport à la motivation des apprenants est plutôt positif. Certes, au final seuls quatre apprenants ont suivi l'aventure jusqu'au bout, sur six au départ. Idris n'est pas revenu après l'évaluation initiale. Après discussion, il m'a expliqué que sa situation incertaine au Luxembourg l'empêchait de passer le pas d'un tel apprentissage qui se réduirait à ses yeux à néant si sa demande d'asile était refusée. En filigrane, la peur de se lancer dans l'inconnu... Quant à Rabah, aussi motivé était-il lors de l'entretien, il s'est découragé après deux séances, pris par ses soucis personnels. Ceci nous a ouvert une piste de réflexion sur la manière dont nous pourrions à l'avenir renforcer la motivation du public à participer à la formation : peut-être le test diagnostique a-t-il été perçu comme une menace, peut-être que l'entretien focalisé a semblé bien éloigné des désirs concrets d'apprentissage de l'écriture de bons nombres d'apprenants (« explique-nous l'alphabet ») ?

Cependant Serhat, Arman, Fiaz et Bahram ont eux investi pleinement la formation, si bien qu'ils ont tous accepté le prolongement du module après la fin officielle de la formation. Concernant l'intérêt de ce que nous avons fait dans le module, discuté lors de l'entretien final, deux citent un exemple concret d'acquisition sur lesquels nous reviendrons, une personne répond « c'est bon pour tout » et une autre parle de son assurance à parler français à présent. Aussi les apprenants semblent-ils constater un intérêt pour eux à suivre le module. Confirmation de cette déduction, tous disent vouloir continuer à la rentrée, excepté Serhat qui souhaite « des règles pour écrire » plutôt qu'un travail d'apprentissage de la lecture-écriture selon la MNLE. Cette dernière remarque soulève le problème de la gestion de l'hétérogénéité de niveau du public : Serhat ne présentait que peu de difficultés à restituer les textes. Ce constat nous a fait réfléchir à la mise en place d'une

⁵⁵Voir transcription des moments clefs en annexe 7.

configuration de formation différente pour la rentrée 2011 : le travail spécifique basé sur la MNLE devrait être dédié aux personnes pour qui le fonctionnement de la langue écrite n'était pas connu.

Deuxième indicateur très encourageant, la place retrouvée du plaisir dans l'apprentissage. À la question « avez-vous aimé ce qu'on a fait ? », tous fournissent une réponse positive en citant ce qu'ils ont préféré. Il faut bien sûr prendre en compte la volonté des apprenants de ne pas décevoir la formatrice, mais nous pensons que nous avons acquis un degré de complicité et de sincérité suffisant dans nos rapports pour tirer un bilan honnête de notre expérience commune. Plusieurs personnes mettent en avant la graphie : elle a joué un rôle prépondérant dans ce plaisir à l'écriture, nous verrons concrètement cet aspect par la suite. Citons d'ores et déjà l'expérience de Serhat qui nous a confié un jour que tous les matins, avant de venir en classe, il copiait les papiers de la classe Passerelle dans son classeur en écriture cursive... Pour le plaisir.

Par ailleurs la représentation de la difficulté à lire et écrire a évolué. À la question « aujourd'hui, quand vous devez écrire ou lire quelque chose, c'est plus facile ou c'est pareil ? », trois répondent que c'est (beaucoup) plus facile, Arman répond que c'est difficile mais moins qu'avant. La représentation d'eux-mêmes et de leurs capacités a également changé : trois personnes se sentent plus fortes en lecture-écriture, une personne se sent au même niveau (« pareil »). Lorsque l'on revient en détails sur le bilan de leurs progrès, Fiaz dit qu'avant il lui était difficile d'écrire, « maintenant ça va ». Serhat connaît bien l'alphabet et sait lire les textes qu'on a écrit mais se heurte aux mêmes problèmes qu'avant lorsqu'il doit lire un texte inconnu. Pour Bahram, maintenant « ça va ». Quant à Arman, il dit : « avant ça va pas, maintenant comme-ci, comme-ça ». Ainsi tous pensent avoir progressé et se sentent plus armés pour affronter la lecture et l'écriture.

Au vu de ce premier bilan, nous pensons que la fréquentation du module a permis une diminution de l'insécurité linguistique des apprenants et une augmentation de leur confiance en eux et en leurs capacités à mener à bien leur projet d'apprentissage. Qu'en est-il de leur autonomisation ?

2. Évolution de leur degré d'autonomisation à travers leurs discours⁵⁶

Le premier paramètre dont nous avons tenu compte est la manière dont les apprenants se sont approprié la méthodologie employée en classe. Premier point positif, tous ont une idée claire des différentes tâches abordées dans le module (travail sur les textes authentiques, MNLE et graphie) et de ce qu'elles ont pu leur apporter. Par exemple Bahram parle de la lecture des textes authentiques qui lui a permis d'intégrer « le sens de l'écriture ». Arman cite lui l'étude des papiers du Ministère et des papiers liés aux achats qui lui ont permis de comprendre de quoi retournaient les documents auxquels il est confronté dans son quotidien. Deuxième point positif, tous voient un intérêt certain au travail en groupe qui est clairement considéré comme un moteur d'apprentissage : « parler en français » entre nous et « pouvoir écouter et parler » avec les autres est clairement perçu comme une motivation. Ainsi faire le même travail seul (un apprenant-un formateur) n'est pas une option envisageable par le groupe, car peu motivante.

La question de l'appropriation de la démarche mise en place selon les principes de la MNLE est plus délicate. Il est vrai que tous sont très satisfaits de cette méthode (« c'est bon comme ça ») car ils constatent leur capacité à reconnaître des mots et à se repérer dans les textes. Cependant peu semblent avoir saisi le fonctionnement même de la méthode. Il leur est d'abord difficile d'expliquer la procédure employée : ils se souviennent avoir élaboré des textes en classe, mais ne font pas le lien avec les étiquettes. Par ailleurs ils en reviennent toujours à l'alphabet, qui leur semble résumer la manière dont nous avons travaillé. Il y a donc confusion entre le travail de graphie et le travail de lecture-écriture sur les textes. Lorsque j'aborde l'utilisation des étiquettes, les apprenants parlent du découpage du texte mais ne savent pas expliquer pourquoi on travaille de la sorte. Ils me disent que « c'est la technique Fanny » et que « c'est bien parce que Fanny est française et professeur », donc « si ça marche c'est bon ». Leur réponse est révélatrice de leur difficulté après une quinzaine d'heures dédiées à la MNLE à comprendre et adopter la méthode, mais surtout à adopter une réflexion métacognitive. Seule une personne, Fiaz, semble avoir compris l'intérêt de cette approche⁵⁷. De la même manière, les apprenants n'envisagent pas de réinvestir la méthode de travail de la MNLE lors d'un potentiel prolongement en totale

⁵⁶Voir transcription des moments clefs en annexes 7 et 9.

⁵⁷Voir transcription en annexe 9.

autonomie du travail effectué durant le module. Ils pensent cependant à demander à des personnes francophones de les aider, à s'entraîner à la graphie et à lire.

Il semble donc que l'autonomisation et la prise en main de leur apprentissage demandent encore à être consolidées. En effet, si tous adhèrent au principe du travail en groupe et sont conscients que le travail effectué leur a été bénéfique, ils semblent être encore frileux lorsqu'il s'agit de gérer eux-mêmes l'avancée et le contenu de leur apprentissage, avec l'idée sous-jacente que le formateur détient le savoir et qu'il faut suivre ses indications sans même penser à questionner l'intérêt de l'approche proposée. Nous ne sommes pas très étonnée de ce bilan en demi-teinte car nous pensons que l'apprentissage de l'autonomie ne peut se faire en l'espace d'un nombre d'heures si réduit, puisqu'il suppose une évolution profonde de la conception de l'apprentissage que nos apprenants ont pu bâtir tout au long de leurs expériences. La question de l'autonomisation des élèves est d'ailleurs une question récurrente dans l'Éducation nationale française où force est de constater qu'elle est loin d'être résolue. Elle demande en effet de repenser l'approche pédagogique générale du système éducatif. Pourtant Freinet, avant-gardiste dans ce domaine, faisait et fait toujours figure de marginal.

Si les apprenants ont du mal à questionner la méthode employée, on constate malgré tout une évolution de leur réflexion sur la manière dont ils lisent un mot. Lors de l'évaluation initiale, nous avons constaté que tous s'attachaient aux lettres composant le mot. Aujourd'hui tous lisent des syllabes ou des mots entiers par reconnaissance⁵⁸ : une évolution nette dans leur réflexion métacognitive. Par ailleurs, comme au début du module, tous s'interrogent sur la différence entre l'oral et l'écrit en langue française, point qu'ils mettent spontanément en avant lors de l'entretien au moyen d'exemples. C'est même Arman, qui n'avait qu'une faible représentation métalinguistique du langage en début d'apprentissage, qui explique qu'à l'oral, le « t » de « salut » est « mangé ». Aussi si l'autonomie d'action n'est pas encore évidente pour eux, ils ont acquis malgré tout une autonomie de réflexion quant à leur objet d'apprentissage qui représente à nos yeux une victoire dans le processus d'autonomisation des apprenants.

Voyons à présent les acquis des apprenants à la fin du module, à travers non plus ce qu'ils disent de leur apprentissage mais ce qu'ils en montrent.

⁵⁸Voir transcription en annexe 8.

3. Évolution de leur insécurité scripturale, de leurs capacités d'auto-correction et de leur maîtrise graphique à travers leurs écrits

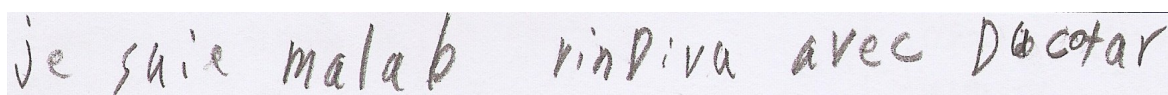
Si écrire était perçu comme une souffrance à l'entrée dans le module, la perspective semble avoir changé au cours de l'apprentissage des apprenants. Nous nous appuyons sur une mise en parallèle entre l'écrit fourni lors du test diagnostique et les textes⁵⁹ que trois personnes (Serhat, Bahram et Arman) ont produit en fin de module dans le cadre des ateliers individuels. Précisons d'abord qu'il ne s'agit pas de comparer ce qui n'est pas comparable. Replaçons pour cela ces écrits dans leur contexte. Le test diagnostique consistait en une évaluation avec tout ce que cette situation peut présenter d'anxiogène. Le premier écrit demandé était un exercice de graphie (copier une phrase du test en passant du script à la cursive). Le second écrit était libre et consistait à écrire des mots connus. La liberté pouvait donc être source d'angoisse à l'image de la page blanche pour l'écrivain. Le troisième écrit consistait cette fois en un exercice guidé, donc imposé puisqu'il s'agissait de se mettre dans un contexte réaliste et d'écrire un message à Christian pour le prévenir de son absence en classe. Pour ce qui est du texte écrit en atelier, le contexte était différent. Le travail consistait en une collaboration entre la formatrice et l'apprenant. Le contenu du texte était libre également, mais nous avions auparavant discuté de ce que l'apprenant voulait exprimer. Le principe du texte était de chercher pour chaque mot à écrire s'il existait dans l'un des textes travaillés en classe selon la MNLE. Si ce mot existait, l'apprenant le copiait. Si la forme changeait, je lui faisais modifier en expliquant le changement (exemple : ce n'est plus « nous », c'est « je » qui parle). S'il n'existait pas, je le lui fournissais. J'ai donc joué le rôle de personne relai mais en aucun cas je n'ai montré à l'apprenant où était chaque mot. S'il ne le trouvait pas, je l'incitais à chercher encore jusqu'à ce qu'il le découvre. Le texte n'est donc pas une création totale et de mémoire. Cependant il implique de savoir où chercher chaque mot, donc de connaître très bien les textes et d'être capable de réutiliser ce qui a été fait en classe de manière autonome.

Il en découle bien sûr d'abord une différence de densité de production. Aux quelques mots juxtaposés ou même l'absence d'écrit lors de la production du message du test succèdent des textes d'une certaine longueur. Rappelons que pour les deux exercices, les apprenants avaient à leur disposition tout le temps qu'ils souhaitaient, consigne précisée dans les deux cas. Ceci nous renseigne d'abord sur l'importante évolution de leur insécurité

⁵⁹Pour une lecture complète de ces écrits, voir en annexes 21, 22 et 23.

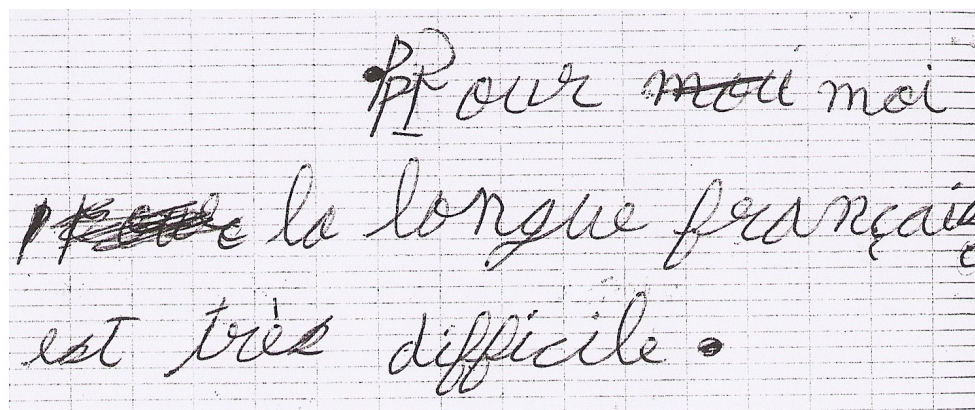
scripturale. Contrairement au début de leur apprentissage, les apprenants se sentaient capables à la fin d'exprimer ce qu'ils avaient à dire à l'écrit, sans que ceci soit considéré comme une torture. On voit également que la plupart des mots utilisés provenaient des textes. Ceci montre que les apprenants se sont appuyés grandement sur le savoir qu'ils avaient accumulé au cours de leur travail. Une constatation très encourageante quant à l'efficacité de la MNLE, et qui montre à quel point la confiance en leurs connaissances avait évolué.

On remarque par ailleurs que les signes de ponctuation et différenciations entre majuscules et minuscules étaient inexistantes lors du test, alors qu'ils apparaissent dans chaque texte d'atelier. On le voit par exemple dans les extraits des écrits de Serhat suivants , d'abord lors du test :



je suis malab rindiva avec Docotar

Puis lors de la production en cours :



Pour moi moi
~~la~~ la langue française
est très difficile.

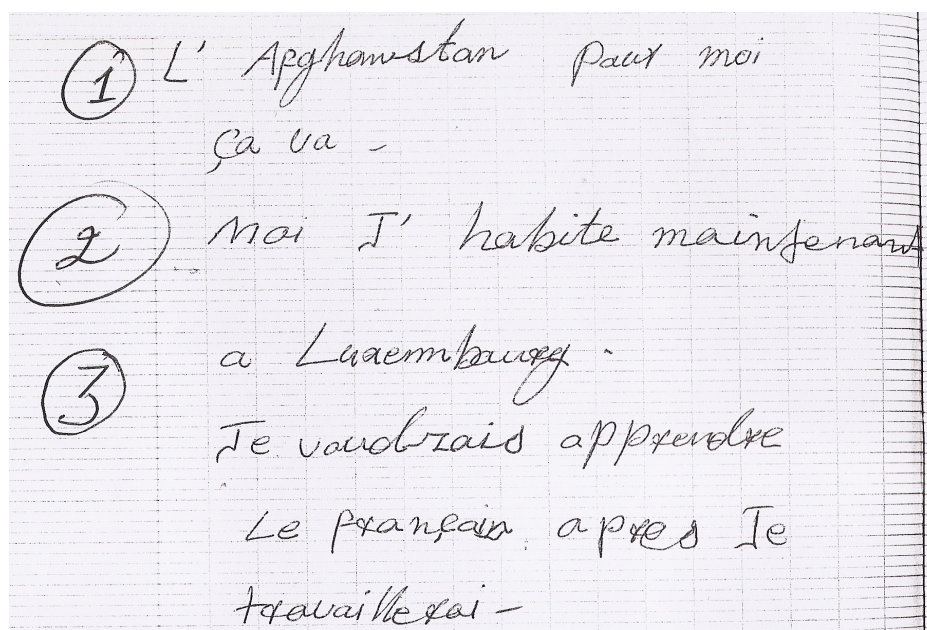
Ceci prouve que les apprenants ont pris l'habitude d'observer et d'intégrer les règles de l'écrit comme faisant partie intégrante du sens du message à délivrer.

On voit aussi que les apprenants ont produit un effort d'auto-correction : lors du test, une fois les mots sur le papier, ils n'y revenaient plus. Lors du texte en classe, on peut voir en revanche dans toutes les productions des marques de gomme et/ou de ratures. C'est d'ailleurs lors de la relecture finale que les apprenants corrigeaient généralement la ponctuation et les majuscules, même s'il a fallu parfois leur rappeler de prêter attention à tous les détails... Rien ne dit que cette relecture aurait été faite sans ma présence. Cependant les apprenants semblent avoir pris l'habitude de relire leurs écrits afin d'y

apporter de potentielles corrections, une relecture autonome qui avait encore besoin de devenir automatique. Au-delà de la relecture de surface, on note une cohérence des propos et même la volonté dans le texte de Bahram d'ordonner ses phrases (numéros), sans que j'aie eu cette fois à aider quiconque. Un constat qui corrobore l'idée que les apprenants étaient capables à la fin du module de produire un écrit ordonné, qui faisait sens et qui exprimait ce qu'ils avaient à dire comme ils l'entendaient. Une victoire dans leur processus d'apprentissage de l'écriture, d'autonomisation et de prise de confiance. Voici la production de Bahram lors du test :

no gemoli jau avec menci fer

Puis un extrait de son texte produit en cours :



① L' Afghanistan part moi
ça va -

② moi j' habite maintenant
a Luxembourg -

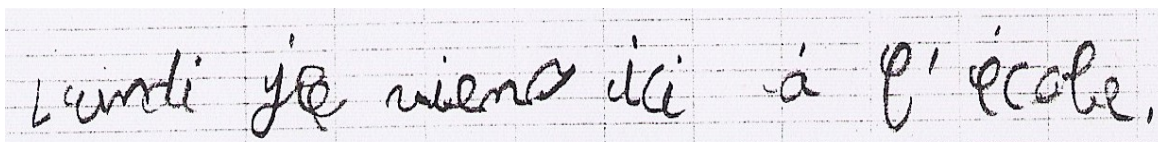
③ Je voudrais apprendre
Le français après je
travaille -

Enfin, et c'est le premier aspect qui saute aux yeux lorsque l'on regarde les écrits, on remarque une nette évolution de la maîtrise graphique. Lors du test, les lettres étaient souvent sectionnées, parfois de taille différentes, ou encore en majuscules. Les textes d'atelier sont eux tous écrits dans une cursive lisible et appliquée. Nous considérons le geste graphique pratiquement acquis à la fin du module, à quelques détails près. Par ailleurs nous précisons la volonté de Bahram de réécrire son texte afin qu'il soit « beau » avant que je ne lui propose de le photocopier. Ceci corrobore l'idée de plaisir retrouvé lors de l'écriture, plaisir de rendre un texte bien écrit et bien présenté. Voici l'épreuve graphique

d'Arman lors du test (la consigne était de copier une phrase en cursive, alors inconnue par Arman) :

Handwritten text in a grid: E DFIN PETIT-POILU PART A L'ECOLE EN SOURIANH

Voici à présent un extrait de son texte final, qu'il a cette fois inventé :

Handwritten text in cursive: Lundi je viens ici à l'école.

Le pari du geste graphique était donc gagné !

4. Bilan didactique et ingénierique : pistes de réflexion

Nous aurions tant à dire quant aux choix didactiques et ingénieriques qui ont été les nôtres. Adami résume assez notre objectif général au moment de monter le module : « aider les apprenants à emprunter les voies socio-langagières de l'insertion et à en tirer le maximum de profits linguistiques pour qu'ils puissent continuer à apprendre en milieu naturel » (2009, pp.104-105). Suite aux constats que nous venons de faire, nous pensons qu'à la sortie du module, si leur autonomisation était encore bien fragile, les apprenants avaient grandement gagné en confiance et en connaissances quant aux écrits qu'ils devraient manipuler et produire dans leur quotidien. La route vers l'apprentissage de la lecture-écriture en français venait seulement de s'ouvrir à eux, mais c'était pour beaucoup le principal.

Notre réflexion s'oriente à présent autour de trois points. Tout d'abord l'évaluation, que nous ne considérons pas toujours adaptée à notre contexte d'apprentissage. Concernant le test diagnostique d'une part, nous pensons que le choix du support n'était pas approprié : d'une part le dessin imaginaire⁶⁰ était trop éloigné de la réalité des apprenants, d'autre part il était le seul et l'unique à disposition. Leclercq rappelle l'importance de confronter les sujets évalués à des « supports de textes variés » (1999, p.104) et authentiques, susceptibles d'être rencontrés dans la vie sociale. Nous regrettons par ailleurs la « démarche atomisée » (*ibid.*, p.101) de l'évaluation initiale. Ainsi nous avons d'un côté

⁶⁰Voir procédure du test en annexe 10.

une démarche de type « *linguistico-linguistique* » (*ibid.*, p.97) avec le test diagnostique : questions de compréhension, lecture oralisée, graphie, transcription de syllabes, écriture, et de l'autre un travail sur les représentations avec l'entretien. Nous pensons que si l'évaluation initiale nous a donné beaucoup d'éléments pertinents pour bâtir notre programme et notre recherche, son approche reste à revoir afin qu'elle s'inscrive par la suite dans une « *démarche holistique* » (*ibid.*, p.105) qui ne soit pas décontextualisée et qui soit moins chronophage car possiblement décourageante pour l'apprenant.

Concernant les feuilles de suivi, nous pensons qu'elles n'ont pas été d'un grand soutien aux apprenants. Ces derniers n'étaient pas prêts à utiliser les feuilles de suivi des progrès à l'extérieur des cours : seul Serhat en a reçu une mais n'a pas compris comment l'utiliser malgré mes explications. Nous pensons qu'il était bien trop tôt dans le processus d'autonomisation des apprenants pour introduire ce genre de document. Les feuilles de suivi des ateliers étaient elles trop compliquées. Les apprenants les remplissaient mais ne les regardaient pas le cours suivant. Ces remarques impliquent de réfléchir à un système plus simple de suivi du travail que les apprenants pourraient s'approprier sans peine.

Pour ce qui est de l'évaluation certificative et de liaison, là encore nous ne sommes pas sûre que la présentation adoptée soit une reconnaissance du travail effectué ni un réel soutien à l'hypothétique formateur qui prendrait le relai. Peut-être un certificat de participation indiquant le nombre d'heures suivi et le lieu de formation permettrait-il à l'apprenant d'expliquer le cas échéant la manière dont il a travaillé : car c'est bien à lui que revient son apprentissage.

Second point important, la question de la « *perspective actionnelle* » (Adami, 2009, p.91). Nous l'avons vu, Adami (*ibid.*), Puren (2002, n.p.) et bien d'autres rappellent l'importance d'écrire dans un but social précis afin de donner du sens à l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'imaginer une situation factice mais de mobiliser son énergie autour d'un projet. Nous avons esquissé cette approche avec les textes témoignage, mais nous pensons que l'instauration d'un projet de classe et/ou individuel devra prendre toute sa place dans une formation future, approche garante de la motivation des apprenants.

Le module a enfin été révélateur de l'importance de proposer une approche mieux adaptée aux objectifs et acquis de chacun. Sans procéder à des « groupes de niveaux », impossibles dans notre contexte d'apprentissage, nous pensons qu'il serait important à l'avenir de proposer plusieurs modules à combiner en fonction des objectifs des apprenants

et de la formation. Nous pensons à un travail spécifique plus approfondi sur les papiers du quotidien autour de thèmes sélectionnés (gérer son argent, papiers administratifs, chercher un travail/apprentissage, la classe Passerelle...), à des ateliers d'écriture créative pour les personnes les plus à l'aise et à des ateliers d'appropriation du langage de type MNLE pour les personnes les moins à l'aise. Cette organisation suppose bien sûr une réflexion sur le public accueilli (provenant uniquement de la classe Passerelle ?), la prise en charge du nombre d'heures par l'organisme d'accueil et l'organisation de la formation par rapport à celle existante.

Vaste débat, qui s'est finalement ouvert à la rentrée 2011...

Conclusion

La question de l'entrée dans l'écrit en langue française de jeunes migrants ou demandeurs d'asile de la classe Passerelle dans le contexte luxembourgeois n'était pas à l'ordre du jour lorsque j'ai débuté mon stage chez Caritas. Ce n'est qu'au cours de l'observation du fonctionnement de la classe et des spécificités du public accueilli qu'elle est devenue un élément central de mon intervention. Défendre ce projet n'a pas été facile mais l'intérêt et le soutien manifestés par mon maître de stage d'une part, et les circonstances de l'agenda politique du Ministère de l'Éducation d'autre part ont finalement contribué à sa mise en place, et à sa longévité . C'est en effet en tant qu'intervenante freelance que j'ai pu mettre en place la suite de ce module à la rentrée 2011, d'abord à raison de huit heures par semaine puis de 12 heures par semaine à partir du mois de décembre 2011, comme c'est encore le cas actuellement.

Une fois encore, j'ai été très libre dans l'organisation de mes interventions, ce qui m'a permis de mettre en place un cours axé sur les papiers du quotidien et la réflexion sur son projet de vie personnalisé, commun à tous, un cours dédié à la MNLE pour les personnes relevant de l'analphabétisme ou se rapprochant d'un « *pôle illettré* » pour reprendre Leclercq (1999, p.53) et un cours d'atelier d'écriture pour les personnes plus proches du « *pôle lettré* » (*ibid.*). Les apprenants présents en cours viennent soit de la classe Passerelle, soit de l'extérieur : ces derniers sont envoyés par le service Form'Actif ou sont venus me voir directement grâce au bouche à oreille ou parce qu'ils étaient en classe Passerelle l'année précédente. Parmi les élèves du module, Bahram et Arman ont continué dès la rentrée 2011 et sont toujours avec moi, Fiaz est venu jusqu'en mars 2012, Serhat et Rabah ont réintégré les cours respectivement en janvier et mars 2012. Maissa, à qui le projet du module avait été présenté à l'époque, s'est elle aussi spontanément présentée au cours, qu'elle a intégré en novembre 2011. Il semble que tous soient en train de franchir la fameuse « passerelle » de l'intégration à divers degrés : certains sont à présent dans une classe d'accueil technique luxembourgeoise (Fiaz et Bahram), d'autres suivent des cours de français général dans une autre structure que Passerelle (Arman et Serhat), Rabah a fondé une famille et cherche une solution de formation, Maissa suit une formation en pâtisserie. Tous ont quitté la classe Passerelle mais viennent en plus de leurs activités. Je considère cette démonstration de fidélité comme une marque de satisfaction et de confiance qui

décuple ma motivation à trouver des solutions adaptées au public que j'accueille quotidiennement et avec toujours autant de plaisir dans les locaux de Caritas.

Je suis cependant indépendante structurellement de la classe Passerelle puisque les cours n'ont plus lieu à Mersch mais à Luxembourg-ville . Cette dichotomie rend beaucoup plus difficile le lien entre les deux formations pour les élèves de la classe, chez qui l'absentéisme est assez marqué. Elle reflète par ailleurs la grande difficulté que nous avons à travailler de concert avec les deux professeurs de la classe Passerelle : malgré les nombreuses discussions que nous avons eues au cours du stage avec l'équipe Form'Actif, l'importance d'un travail commun de fond avec des objectifs communs de formation ne semble pas être entendue par notre hiérarchie qui considère ces deux formations comme indépendantes car cette configuration permet de récolter deux fonds de financement séparés. Si cette approche est stratégiquement justifiée pour le financement de la formation, elle nuit malheureusement grandement à sa cohérence.

Se pose également en parallèle le problème de la vocation de la formation Passerelle. Nous l'avons vu, celle-ci appartient depuis sa création à deux pôles : celui du « *développement personnel* » et celui du « *développement citoyen et social* » (Leclercq, 1999, p.26). Il semble cependant que Caritas soit tenue de suivre les directives ministérielles qui feraient tendre également la formation vers le pôle de « *l'ingénierie efficace* » (*ibid.*), à savoir une intervention pédagogique rationalisée avec des objectifs clairs, mettant l'accent sur l'évaluation des acquis et qui implique une « *centration sur les savoirs et les conditions de leur transmission, beaucoup moins sur le sujet apprenant* » (*ibid.*). C'est en effet la direction que prend la classe Passerelle depuis la rentrée 2011 : création de deux niveaux (A1-A2, A2-B1), test d'entrée systématique de type DELF, évaluation sommative et certificative à la fin de chaque session, accent mis sur « l'employabilité » des apprenants... Le tout pour correspondre à un schéma plus classique d'enseignement du français en vue d'une potentielle labellisation de la formation. Ce tournant nous pousse à nous interroger sur la réelle prise en compte des particularités du public accueilli de la formation Passerelle, ce qui faisait jusque-là sa particularité et sa force. De la même manière, il semblerait que la pérennité des cours d'entrée de l'écrit soit soumise dès la rentrée 2012 à un possible financement de Microsoft, qui implique certes l'introduction de l'outil informatique et donc des possibilités d'exploitation intéressantes en cours, mais également une obligation de résultat chiffrée quant aux progrès des apprenants : comment mesurer ces résultats ? La confiance en soi, l'autonomisation,

l'acquisition d'un pouvoir sur l'écrit, l'intégration progressive à une société d'accueil est-elle et doit-elle être quantifiable ?

Il semble qu'aujourd'hui plus que jamais, l'illettrisme soit considéré comme « *un frein au développement économique* » (Frier, 1997, p.48) de nos sociétés. Et lorsqu'une personne cumule ce que l'on considère comme des « tares » : non accès à la littératie, origine linguistique et culturelle éloignée, demande d'asile... le défi de l'intégration - du moins cette intégration économique brandie par les Gouvernements et relayée par bon nombre d'associations, censées soutenir ces personnes, comme la seule voie d'intégration – devient un défi personnel bien lourd à porter, pour ne pas dire insurmontable. Quand l'Europe, porteuse de tant d'espoirs lors de sa création, cessera-t-elle sa course vers cette Europe économique et de plus en plus uniforme pour devenir enfin une Europe des peuples, fière de sa diversité et laissant tout un chacun y trouver sa place ?

Bibliographie

Références didactiques

Adami, H. (2008, juin). *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*. Communication présentée au Séminaire international : l'intégration linguistique des migrants, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Récupéré du site du Conseil de l'Europe :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrantssemin08_maindocs_FR.asp

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.

Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (2004). La littératie : constantes et variations. Dans *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques de la lecture-écriture* (pp. 7-18). Paris : L'Harmattan.

Besse, J.-M. (1997). Le rapport à l'écrit des adultes illettrés. Dans C. Barré-De Miniac, B. Lété (Eds.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 263-277). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Contextes et postures d'écriture, Langage et pratiques*, 37, 29-39. Récupéré du site de la revue en ligne : <http://www.arld.ch/index.php/fr/n-37-148.htm>.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.

Centre International d'Études Pédagogiques (2008). *Stage d'habilitation au DELF, 13 au 15 novembre 2008, Alliance éthio-française*. Document fourni par le CIEP lors du stage, Alliance éthio-française d'Addis-Abeba.

CLAP/CRI (2003). *L'entraînement méthodique des apprenants à la maîtrise du geste graphique*. Récupéré le 15 avril 2011 du site du Comité de liaison des Acteurs de la Promotion Sud-Ouest :

www.clap-so.org/rubrique.php3?id_rubrique=261

CLAP/CRI (2004). *Quelques éléments de comparaison entre la Méthode Naturelle de Lecture Écriture et la progression proposée par le référentiel de formation de base du CUEEP*. Récupéré le 15 avril 2011 du site du Comité de liaison des Acteurs de la Promotion Sud-Ouest :

www.clap-so.org/rubrique.php3?id_rubrique=261

Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : les Éditions Didier. Récupéré de :

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

De Keyzer, D. (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris : Retz.

Etienne, S. (2007). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du Français Langue Étrangère : la formation de base* (thèse en didactologie des langues-cultures, Université d'Aix-Marseille, UFR LACS, Département de Phonétique et de Français Langue Étrangère, France). Récupéré du site de Thèses en Lignes : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00151868/en/>

Fijalkow, J., Fijalkow, Y. & Pasa, L. (2004). Littératie et culture de l'écrit. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, M. Rispail. (Eds.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques de la la lecture-écriture* (pp. 53-68). Paris : L'Harmattan.

Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société ? Dans C. Barré-De Miniac, B. Lété (Eds.), *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 37-53). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Germain, B. (2005/3). Le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture. Un débat, des querelles et des perspectives. *Le Débat*, 135, 188-193. Récupéré du site de la revue en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-debat-2005-3-page-188.htm>

Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme*. Paris : ESF éditeur.

Leclercq, V. (2007/2). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 14, 8-55. Récupéré du site de la revue en ligne : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8.htm>

Leclercq, V. (2006, 22 mars). La question des méthodes ou plutôt la question des modèles didactiques. Dans *Apprendre à lire, comment ça marche ? La question des méthodes* (pp.33-50). Communication présentée lors de la journée organisée par le Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte d'Azur. Récupéré du site du Centre Ressources Illettrisme PACA: <http://www.illettrisme.org/>

Mangot, F. (2009). *Écrire le français... en Éthiopie. Améliorer la compétence de production écrite d'étudiants débutants de l'Université d'Addis-Abeba en s'appuyant sur le contexte d'apprentissage* (mémoire de master 1 non publié). Université Stendhal - Grenoble 3, France.

Medioni, M.-A. (2001). Repères pour une chronique sociale. Dans P. Meirieu (Ed.), *Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?* (pp. 38-43). Paris : Éditions PEMF.

Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.

Penloup, M.-C. (2006). Passage à l'écriture et rapport à l'écrit à l'adolescence. *Contextes et postures d'écriture, Langage et pratiques*, 37, 20-28. Récupéré du site de la revue en ligne : <http://www.arld.ch/index.php/fr/n-37-148.htm>.

Penloup, M.-C. (2007). Une écriture personnelle effervescente : regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves. Dans M.-C. Penloup (Dir.), *Les connaissances ignorées, approche pluridisciplinaires de ce que savent les élèves* (pp. 7-17). Paris : INRP.

Peraudeau, S. (2009). *F.L.S. : index des termes, sigles et notions à connaître*. CASNAV de Poitiers.

Pierre, R. (2003/1). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée, Vol. 8*, 121-137. Récupéré du site de la revue en ligne : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-121.htm.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55-71. Récupéré du site de l'association des professeurs de langues vivantes: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

Tardif ; J. (1992) . *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques.

Vicher, A. (2008). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : un choix politique et didactique. *Synergies Sud-Est européen, 1*, 31-44. Récupéré le 15 avril 2011 de: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE-europe/vicher.pdf>

Vigner, G. (2008). Vers une compétence plurilingue: Apprentissage ou enseignement? *Le français dans le monde, 355*, 19-21.

Références générales

Références relatives au Luxembourg :

Berg, C. & Thoss, R. (1996). Une situation de multilinguisme. *Revue internationale d'éducation, 9*, 79-90.

Fondation Caritas Luxembourg (1996). *Statuts de la Fondation Caritas Luxembourg*. Luxembourg : auteur.

Groben, J. (2006). *Luxembourg et Grande Région, monographie historique et culturelle*. Luxembourg : Éditions Saint-Paul.

Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg (2008). *Accueil et intégration des Étrangers*. Luxembourg : Service central de législation.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2009). *Le décrochage scolaire au Luxembourg*. Luxembourg : auteur.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2010). *L'éducation au Luxembourg 2009*. Luxembourg : auteur.

Service information et presse du gouvernement luxembourgeois (2008). *A propos des langues au Luxembourg*. Luxembourg : auteur.

Trausch, G. (Ed.) (2002). *Histoire du Luxembourg*. Toulouse : Éditions Privat.

Références scientifique et anthropologique :

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute/SNÉDIT.

Dictionnaire et encyclopédie :

Lettré (2003). Dans *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert – VUEF.

Logogramme (2003). Dans *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert – VUEF.

Luxembourg (2008). Dans *Encyclopaedia Universalis Corpus 14*. Paris : Encyclopaedia Universalis France S.A.

Sitographie

Alfabeto Unificado Para a Escrita do Caboverdiano (n.d.). Dans *Wikipedia*. Récupéré le 2 septembre 2012 de :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_Unificado_para_a_Escrita_do_Caboverdiano

Fondation Caritas Luxembourg (2010). *Rapport du « Letzebuenger Flüchtlingsrot » sur l'application de la loi du 5 mai 2006 relative au droit d'asile et à des formes complémentaires de protection*. Récupéré le 29 juillet 2011 du site de Caritas Luxembourg :

<http://www.caritas.lu/actualites/rapport-du-letzebuenger-fluechtlingsrot-sur-lapplication-de-la-loi-du-5-mai-2006-relative-au-droit-dasile-et-des-formes-complimentaires-de-protection/121>

Le courrier des Balkans (n.d.). *Du Kanun à la Vendetta en Albanie : du mythe à la réalité*. Récupéré le 13 mai 2012 du portail francophone des Balkans :

<http://balkans.courriers.info/article2784.html>

Le portail de l'Organisation des Nations Unies sur les objectifs du Millénaire pour le développement (n.d.). *Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Récupéré le 15 janvier 2012 de : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

Le portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.a). *Densité de la population par canton et commune (habitants par km2) 1821-2011*. Récupéré le 22 juillet 2011 de :

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspxReportId=397&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName

Le portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.b). *État de la population : caractéristiques personnelles*. Récupéré le 22 juillet 2011 de:

http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspxReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1&RFPath=68

Le portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.c). *Territoire*. Récupéré le 22 juillet 2011 de:

http://www.statistiques.public.lu/stat/ReportFolders/ReportFolder.aspxIF_Language=fra&MainTheme=1&FldrName=1

Portail Europaforum.lu (2008). *Migration et asile*. Récupéré le 13 mai 2012 de:

<http://www.europaforum.public.lu/fr/actualites/2012/03/estat-asile/index.html>

Site de l'INSEE (n.d.). *Population étrangère et immigrée*. Récupéré le 22 juillet 2011 du site de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques :

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162

Site de l'OLAI (n.d.). *Historique*. Récupéré le 29 juillet 2011 de :

<http://www.olai.public.lu/fr/olai/historique/index.html>

Site du gouvernement luxembourgeois. *Ministères et administrations*. Récupéré le 5 septembre du site des informations et actualités du gouvernement luxembourgeois :

<http://www.gouvernement.lu/ministeres/index.html>

Site Europa (n.d.). *Fonds européen pour les réfugiés*. Récupéré le 3 septembre 2012 du site des synthèses de la législation européenne :

http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114567_fr.htm

Site officiel du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.a). *Émigration et Immigration. Aspects historiques*. Récupéré le 22 juillet 2011 de :

<http://www.luxembourg.public.lu/fr/societe/population/emigration-immigration/index.html>

Site officiel du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.b). *Nationalité luxembourgeoise*. Récupéré le 22 juillet 2011 de :

<http://www.luxembourg.public.lu/fr/societe/citoyennete/nationalite/index.html>

Site officiel du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.c). *Article : présentation des résultats de l'étude PISA 2009*. Récupéré le 29 juillet 2011 de :

http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2010/12-decembre/07-delvaux-pisa/index.html

Site officiel du Grand-Duché de Luxembourg (n.d.d). *Société aux aspects multiculturels*. Récupéré le 22 juillet 2011 de :

<http://www.luxembourg.public.lu/fr/societe/population/societe-multiculturelle/index.html>

Vie publique (n.d.). *Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration*.
Récupéré le 29 juillet 2011 du site de la Direction de l'information légale et administrative française:

<http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-vote/loi-du-24-juillet-2006-relative-immigration-integration.html>

MOTS-CLÉS : public migrant, littératie, rapport à l'écrit, insécurité scripturale, illettrisme, alphabétisation, andragogie

RÉSUMÉ

Caritas Luxembourg accueille chaque année de jeunes migrants et demandeurs d'asile (16-25 ans) au sein d'une classe d'enseignement-apprentissage du français à visée intégrative : la classe Passerelle. Parmi eux, certaines personnes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine se retrouvent en difficulté face à l'apprentissage du français écrit. Nous nous sommes interrogée sur la meilleure manière de prendre en charge ce public, en vue de faciliter son intégration à la classe Passerelle et à la société d'accueil luxembourgeoise. Nous avons pour cela mis en place un module « entrée dans l'écrit », projet pilote d'une formation plus conséquente s'intégrant à la formation Passerelle. Ce module s'appuie sur certains principes didactiques clefs : la prise en compte des compétences et du vécu de l'apprenant, le développement de son autonomisation dans son apprentissage, le groupe comme facteur de motivation et comme soutien à l'apprentissage.