



HAL
open science

Conception d'un module d'apprentissage de la correspondance phonie-graphie destiné à des migrants adultes peu ou pas scolarisés : le décodage comme solution à l'insécurité ?

Gita Chan Yin Many

► To cite this version:

Gita Chan Yin Many. Conception d'un module d'apprentissage de la correspondance phonie-graphie destiné à des migrants adultes peu ou pas scolarisés : le décodage comme solution à l'insécurité ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02047693

HAL Id: dumas-02047693

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02047693>

Submitted on 25 Feb 2019

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.



**Conception d'un module d'apprentissage de la
correspondance phonie-graphie destiné à des migrants
adultes peu ou pas scolarisés : le décodage comme
solution à l'insécurité ?**

CHAN YIN MANY

Gita

Sous la direction de CATHERINE CARRAS

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018



**Conception d'un module d'apprentissage de la
correspondance phonie-graphie destiné à des migrants
adultes peu ou pas scolarisés : le décodage comme
solution à l'insécurité ?**

CHAN YIN MANY

Gita

Sous la direction de CATHERINE CARRAS

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M^{me} Nathalie CARLIN, directrice de l'établissement France-Horizon Grenoble qui a accepté de m'accueillir à Grenoble en tant que stagiaire, pour sa confiance.

Je remercie également ma directrice de mémoire, M^{me} Catherine CARRAS, qui m'a aidée à trouver des solutions dans la rédaction de ce mémoire, pour sa patience et sa disponibilité.

Des remerciements aussi à M^{me} Marie ESNAULT, ma tutrice pédagogique du stage, et les autres travailleurs sociaux qui m'ont donné beaucoup d'informations sur mes apprenants, pour leur grande disponibilité et leurs précieux conseils dans de nombreux domaines.

Des remerciements également à tous mes apprenants qui ont accepté de venir en cours, pour leur accueil chaleureux et leur participation active en classe.

Je voudrais aussi remercier ma famille et mes amis, pour leur aide et leur soutien moral tout au long de ce travail.

Enfin à tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin à mener à bien ce projet.

Sommaire

Introduction.....	7
I- PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	10
1. CONTEXTE DU STAGE.....	11
1.1 CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	11
1.2. CONTEXTE HUMAIN.....	14
1.3. CONTEXTE ORGANISATIONNEL.....	16
2. COMMANDE DE STAGE ET MES MISSIONS.....	18
3. ANALYSE DES BESOINS.....	19
3.1 BESOINS DE L'ÉTABLISSEMENT.....	19
3.2. BESOINS DES APPRENANTS.....	19
4. PROBLÉMATIQUE ARTICULÉE AU TERRAIN.....	21
5. MÉTHODOLOGIES.....	24
II- ANCRAGE THÉORIQUE.....	25
1. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS EN FRANCE.....	26
1.1. HISTORIQUE DE LA FORMATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS.....	26
1.2. LE DIPLÔME INITIAL DE LANGUE FRANÇAISE (DILF).....	27
1.3. LES CONTRATS D'INTÉGRATION.....	28
1.4. LE FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION (FLI).....	30
2. DIFFÉRENTS PROFILS DE PUBLIC MIGRANT ADULTE EN FRANCE.....	32
2.1. PUBLIC RELEVANT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE).....	33
2.2. PUBLIC RELEVANT DE L'ILLETTRISME.....	33
2.3. PUBLIC RELEVANT DE L'ALPHABÉTISATION.....	34
2.4. PUBLIC ADULTE : ANDRAGOGIE.....	37
3. LA LITTÉRATIE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	40
3.1. LITTÉRATIE.....	40
3.2. APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	43
4. L'APPRENTISSAGE DES PHONÈMES ET DES GRAPHÈMES DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	45
4.1. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE INHÉRENTES À LA LANGUE FRANÇAISE.....	45
4.2. APPRENTISSAGE DES RÈGLES DE CORRESPONDANCE PHONIE-GRAPHIE.....	46
5. DIFFÉRENTES MÉTHODES DE LA LECTURE.....	47
5.1. MÉTHODE SYLLABIQUE.....	47
5.2. MÉTHODE GLOBALE.....	48
5.3. MÉTHODE MIXTE OU SEMI-GLOBALE.....	50
5.4. APPRENTISSAGE PAR LES GESTES : LA MÉTHODE BOREL.....	51
5.5. APPRENTISSAGE PAR LES COULEURS : LA LECTURE EN COULEURS.....	52

5.6. « SILENT WAY » OU LA MÉTHODE SILENCIEUSE.....	54
III- ÉLABORATION DU PROJET.....	58
1. GENÈSE DU PROJET.....	59
2. CONCEPTION DU PROJET.....	61
2.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU MODULE D'APPRENTISSAGE.....	61
2.2. ÉTAPES DE CONCEPTION.....	62
2.3. ORGANISATION TEMPORELLE.....	62
2.4. CONTRAT DIDACTIQUE.....	63
2.5. RESSOURCES DIDACTIQUES.....	64
2.6. INGÉNIERIE DE FORMATION.....	65
2.7. INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE : CAS D'UNE SÉQUENCE.....	66
3. ANALYSE DU MODULE.....	69
3.1. DÉMARCHES UTILISÉES.....	69
3.2. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES.....	74
3.3. GRANDE FLEXIBILITÉ.....	77
3.4. LIMITES DU MODULE.....	78
IV- ÉVALUATION DU PROJET.....	81
1. ÉVALUATION DU DISPOSITIF.....	82
1.1. MISE EN PLACE DE L'ÉVALUATION.....	82
1.2. ÉVALUATION DES PROGRÈS DES APPRENANTS.....	85
1.3. ÉVALUATION DE LA PART DE L'ORGANISME.....	86
1.4. ÉVALUATION DE LA PART DES APPRENANTS.....	87
1.5. ÉVALUATION PERSONNELLE.....	88
2. BILAN GÉNÉRAL DU STAGE.....	90
2.1. APPORTS.....	90
2.2. LIMITES ET PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS DU DISPOSITIF.....	90
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	96
Sigles et abréviations utilisés.....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes.....	101

Introduction

Mon expérience en tant qu'enseignante de Français Langue Étrangère (FLE) et mes connaissances théoriques sur le public de migrants (l'enseignement aux migrants adultes et aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), le plurilinguisme, l'interculturel...) m'ont poussée à vouloir découvrir davantage la formation linguistique des migrants en France. C'est pourquoi, dans le cadre de mon stage obligatoire en Master 2 FLE, j'ai choisi d'effectuer mon stage à l'association France-Horizon de Grenoble qui accueille depuis 20 ans des familles dont certains membres ne sont pas francophones et qui a pour vocation d'accompagner au mieux les familles hébergées dans leur projet de vie en France pour leur permettre d'être autonomes au quotidien.

Or, la réussite du projet familial d'installation en France passe prioritairement par l'apprentissage de la langue. C'est pourquoi, cette association souhaite organiser en interne, un dispositif d'apprentissage du FLE basé sur l'oral pour satisfaire les besoins de son public spécifique.

Pour répondre aux besoins réels de l'association, j'avais pour mission de concevoir et d'animer des cours de français basés sur l'oral liés au quotidien des apprenants, et de participer aux activités de l'organisme. Selon le cahier des charges, les trois objectifs de mes missions sont d'offrir un lieu d'apprentissage du français oral avant l'accès à d'autres dispositifs de droit commun, d'apporter les bases de la langue française orale pour permettre aux usagers d'être autonomes au quotidien et enfin de créer un groupe d'apprenants pour faciliter les échanges et les entraides entre hébergés.

La formation linguistique des migrants adultes relève du champ de la didactique du FLE puisqu'il s'agit bien de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le contexte de mon stage, l'enseignement du français entre plus précisément dans le cadre du Français Langue d'intégration (FLI) puisqu'il a pour finalité l'intégration des adultes migrants dans la société française. Quant au domaine, il s'agit de la didactique de l'oral puisque l'enseignement/apprentissage de la langue est axé davantage sur l'oral à travers des situations courantes de la vie quotidienne.

L'association souhaite offrir un lieu d'apprentissage du français oral avant l'accès à d'autres dispositifs de droit commun. L'enjeu est de proposer une première formation à court terme (durant mon stage de six mois) afin de rendre autonome un public

d'apprenants débutants dont certains sont peu scolarisés dans leur pays et dont l'effectif varie selon les entrées et sorties dans l'association.

Certains viennent juste d'arriver à Grenoble et intègrent directement mes cours, d'autres vont suivre des cours dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'intégration (CAI) ou du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) organisés par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) à l'issue de mon stage ou d'autres encore ont déjà suivi 200 heures de formation en français. L'effectif des apprenants est donc variable durant tout mon stage et le niveau est très hétérogène.

A l'issue de mon stage, les cours de français ne pourront plus être financés par l'association France-Horizon. Quelques-uns de mes apprenants bénéficieront des cours proposés par l'OFII, alors que le reste n'aura pas cette possibilité de continuer l'apprentissage en groupe-classe. Développer l'autonomie des apprenants dans leur propre apprentissage pour pouvoir par la suite, seuls ou dans une autre structure, continuer d'apprendre le français me paraît alors un enjeu fondamental.

Dans mes expériences professionnelles passées, j'avais constaté que l'apprentissage du français est plus difficile d'accès lorsque la langue source est très éloignée de la langue cible. C'est le cas par exemple des apprenants chinois. Cependant parmi les apprenants chinois, il y a encore une différence marquée s'ils ont appris l'anglais ou du moins sont familiarisés avec l'alphabet latin, ou non. Par exemple, un apprenant chinois qui a étudié l'anglais ou est familiarisé avec l'alphabet latin, aura plus de facilité que celui qui ne parle que le chinois. Il en est de même avec mes apprenants du stage. Ainsi, l'apprentissage du français semble être plus accessible à ceux qui se sont familiarisés avec l'écriture de la langue-cible. Or, tous mes apprenants ou presque sont peu voire pas familiarisés avec l'alphabet latin.

La place de l'écrit occupe une place prépondérante dans la société française. Pour que mes apprenants puissent mieux s'y intégrer, apprendre cette nouvelle langue, c'est d'abord acquérir un nouveau système phonétique et scriptural. Or, apprendre un nouveau code scriptural, c'est connaître les différentes règles de ce code. Décoder et encoder sont des compétences à acquérir si l'on veut gagner plus d'autonomie dans l'auto-apprentissage. Cela éviterait aussi d'être dans une situation d'illettrisme plus tard. Et le processus d'acquisition d'un nouveau code est d'autant plus long s'il est très éloigné des langues acquises antérieurement par l'apprenant. Avec un temps limité, et

face à des apprenants analphabètes pour la plupart, j'ai voulu me concentrer davantage sur le décodage.

Ainsi, la problématique semble se préciser : Comment faciliter l'accès à l'écrit pour un public d'adultes migrants pas ou peu scolarisés afin qu'ils gagnent en autonomie dans leur propre apprentissage ?

Pour tenter de répondre à la problématique, j'ai suivi la démarche de recherche fondée sur l'observation directe. Afin de mieux cibler les profils des apprenants, j'ai commencé par distribuer un questionnaire pour recueillir des données les concernant et je me suis basée essentiellement sur l'observation directe de la classe pour cibler leur niveau, leurs processus d'apprentissage, leurs difficultés etc.

Ce présent mémoire s'articulera en quatre parties. La première partie aura pour objet de décrire le contexte de mon stage pour mieux cibler les besoins réels du terrain et expliquer le cheminement qui me conduit à privilégier l'apprentissage de la correspondance phonie-graphie.

La seconde partie présentera le cadrage théorique pour mettre en avant les différentes notions importantes de ce mémoire notamment sur la politique linguistique des migrants adultes en France, sur les différents profils des apprenants migrants, sur la littératie et l'apprentissage de la correspondance phonie-graphie, et enfin sur les différentes méthodes de lecture qui serviront à alimenter mes réflexions.

Dans la troisième partie, j'exposerai l'élaboration du module en justifiant mes choix à travers une séquence didactique. Une analyse plus fine du module sera également proposée pour montrer ses caractéristiques.

Dans la dernière partie, j'effectuerai une évaluation de ce module en analysant les retours qui m'ont été faits par l'établissement, par les référents sociaux et par les apprenants. Je dresserai également mon bilan général au terme du stage en évoquant les limites et les difficultés que j'ai pu rencontrer. Quelques propositions d'améliorations du dispositif seront également évoquées.

I- PRÉSENTATION DU CONTEXTE

1. Contexte du stage

J'ai effectué mon stage à temps plein à l'Établissement d'accueil et d'insertion de l'association France-Horizon à Grenoble pendant six mois, du 9 janvier 2017 au 23 juin 2017. Dans cette partie, je vais présenter les différents contextes relatifs à mon stage : institutionnel, humain et organisationnel.

1.1 Contexte institutionnel

L'organisme où j'ai effectué mon stage est un des établissements d'accueil et d'insertion de l'association France-Horizon. C'est pourquoi je vais d'abord expliquer en quoi consiste l'association France-Horizon avant de présenter l'établissement sis à Grenoble.

1.1.1. Association France-Horizon

Actrice de l'économie sociale et solidaire s'appuyant sur 700 professionnels et une expérience riche de plus de 75 années, France Horizon héberge et accompagne vers l'autonomie des personnes en demande d'insertion sociale et des personnes âgées en situation de dépendance liée à l'âge. Nous allons découvrir l'évolution de cette association et les missions qu'elle s'est fixées.

1.1.1.1. Evolution

France Horizon, anciennement dénommée Comité d'Entraide aux Français Rapatriés (CEFR), est une association de loi 1901 fondée en 1940 à l'initiative de l'État afin d'accueillir et de prendre en charge les Français rapatriés vivant à l'étranger et subissant les aléas de la guerre, des troubles géopolitiques ou des problèmes sanitaires.

De 1945 à 1970, dans le contexte des grands rapatriements sanitaires et géopolitiques (Algérie, Indochine, Suez...), l'association entre dans sa phase d'activité la plus intense et compte jusqu'à 60 établissements. Dès 1952, le CEFR adapte son dispositif aux besoins spécifiques des personnes âgées en ouvrant des maisons de retraite que le ministère des Affaires étrangères lui a affecté.

Dans les années 1980, avec la baisse des rapatriements, le CEFR a progressivement étendu ses activités tout en continuant à honorer sa mission première,

et s'ouvre à toute personne en situation d'exclusion sociale et de dépendance liée à l'âge.

En 2015, afin de rapprocher son identité de la réalité de ses missions et de gagner en lisibilité auprès de ses usagers et partenaires, le CEFR change de nom et devient "France Horizon". Un plan stratégique 2015-2020 est élaboré pour répondre à l'évolution des besoins de ses publics, aux transformations des politiques publiques en matière d'insertion sociale et professionnelle et aux mutations du secteur social et médico-social.

1.1.1.2. Missions

Dans le cadre plus global de ce plan stratégique, pour soutenir et accompagner des personnes en difficulté relevant des problématiques d'insertion, de logement et de santé, France Horizon propose 3 pôles : « Seniors », « Français de l'étranger-rapatriés », « Accueil et insertion ».

Le pôle « Seniors » correspond à l'accompagnement des personnes âgées dépendantes grâce à ses 7 Établissements d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes (EHPAD). Le pôle « Français de l'étranger- rapatriés » correspond à la prise en charge des français de l'étranger en difficulté (accueil, accompagnement et insertion). Quant au pôle « Accueil et insertion », il agit auprès des personnes isolées et des familles en situation d'exclusion, des populations déplacées, des sans-abris et agit en faveur de la petite-enfance grâce à ses 47 dispositifs d'accueil, d'hébergement et d'accompagnement.

Afin de mieux refléter la diversité de ses missions à destination des personnes en recherche d'insertion et confrontées à des problématiques d'autonomie, France Horizon a développé une série de missions d'accompagnement au service de publics rencontrant des difficultés ponctuelles ou structurelles : soutenir les démarches administratives (ouverture des droits sociaux), accompagner l'accès aux soins et à la santé, l'accès au logement, l'accès à la scolarisation des enfants, favoriser les démarches d'insertion professionnelle, soutenir la parentalité (accompagnement des mères isolées sortant de maternité), apporter un soutien psychologique, héberger des personnes sans-abri dans le cadre de plans hivernaux et des primo-arrivants, animer des séances d'informations, apporter des aides financières versées aux familles et favoriser l'apprentissage du français.

1.1.2. Établissement d'accueil et d'insertion de France-Horizon Grenoble

Ouvert en janvier 1997 dans le quartier Teisseire de Grenoble, cet établissement a déménagé au Domaine universitaire de Grenoble en avril 2017 durant la période de mon stage.

Il a pour objectif d'aider les personnes accueillies à s'insérer dans la société française en facilitant : la découverte et l'accès aux droits communs ; l'adaptation à la vie française ; l'aide aux personnes à assumer leurs responsabilités sociales et familiales ; la participation des hébergés au fonctionnement du centre. L'objectif principal est qu'à la sortie de l'hébergement, les familles soient suffisamment autonomes en ce qui concerne le logement, le budget, la scolarité, l'emploi et la santé pour prendre leur autonomie sociale.

Durant mon stage, il propose quatre dispositifs :

- **CHRS** (Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale) : C'est l'activité de base depuis la création du centre de Grenoble en 1997. Les familles ont des titres de séjour ou alors certains membres sont français. Ils sont hébergés par le centre, car leur situation personnelle ne leur permet pas d'accéder à un logement directement. Ils ont besoin d'être accompagnés dans leurs démarches : administratif, scolarisation des enfants, ressources, travail formation... Toutes ces familles souhaitent s'installer durablement en France et ont la possibilité de le faire (prestations de la CAF et/ou travail).

- **Hébergement d'urgence** : C'est un dispositif mis en place depuis juillet 2015 à la demande de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS). Les familles sont toutes en provenance de l'étranger. Elles sont en France depuis quelques mois ou quelques années. Ils ont tous fait des demandes de titre de séjour qui leur ont été refusé. Ils n'ont donc aucune ressource et pas le droit de travailler. L'État français donne des financements pour les mettre à l'abri et les accompagner sommairement. Toutes ces familles souhaitent s'installer durablement en France, mais n'ont pas encore la possibilité de le faire. Tant qu'ils n'obtiendront pas de droit au séjour, leur insertion sera très difficile. Le travail d'accompagnement se résume à scolariser et protéger les enfants, aider les parents dans leurs démarches administratives (recours auprès de la préfecture et/ou tribunal pour l'obtention d'un titre de séjour), et les pousser à s'insérer socialement pour faciliter l'obtention d'un titre de séjour (bénévolat, apprentissage du français) même si rien n'assure qu'ils obtiennent un jour le droit au séjour.

- **Réinstallés ou Réfugiés primo-arrivants** : Ce dispositif européen (FAMI) est mis en place depuis octobre 2016. L'État français a donné un financement pour héberger et accompagner des familles syriennes. Ces dernières arrivent avec le statut de réfugié, cela leur donnera donc droit automatiquement à un titre de séjour et à des prestations de la CAF (RSA, allocations familiales) et le droit au travail. L'accompagnement ne doit durer que 12 mois pour les aider à comprendre le système français et les orienter vers des formations en français. Elles sont hébergées dans un logement dont l'association est locataire. Au bout de 7 mois, le contrat de location passe à leur nom et ils doivent être suffisamment autonomes. Ces familles sont prioritaires pour les cours de français.

- **Centre Provisoire d'Hébergement (CPH)** : Ce dispositif de 50 places est mis en place depuis janvier 2017. Ce dispositif vise à améliorer l'hébergement des bénéficiaires d'une protection internationale en situation de vulnérabilité et à faciliter leur autonomisation par des mesures d'accompagnement vers l'emploi et le logement. Il contribue en outre à fluidifier la sortie des Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile et à diminuer le recours à l'hébergement d'urgence. Le CPH constitue une forme de CHRS spécialisé, ayant pour spécificité d'accueillir uniquement des personnes bénéficiaires d'une protection internationale qui répondent à des critères de vulnérabilité et d'absence d'autonomie. Ce sont des réfugiés qui ont séjourné en Centre d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) ou pour la plupart, des personnes provenant d'un hébergement d'urgence pour demandeur d'asile, de centres de transit et de structures d'hébergement d'urgence de droit commun

1.2. Contexte humain

Nous venons de découvrir le contexte institutionnel de l'association. Nous allons maintenant découvrir le contexte humain. Je vais présenter d'abord l'organigramme général de l'établissement, ensuite les partenaires avec qui elle est en relation et enfin le public d'apprenants auquel je suis confronté.

1.2.1. France-Horizon

France-Horizon est dirigée par Nabil Nefftî, le directeur général depuis 2017. Le Conseil d'Administration est composé de 14 membres dont 4 sont membres de droit : 2 représentants du ministère des Affaires étrangères et du Développement international,

un représentant de l'Union des Français de l'étranger et un représentant de l'Association démocratique des Français de l'étranger- Français du Monde.

L'association France-Horizon Grenoble est constituée d'une équipe administrative (une directrice de l'établissement, une comptable, une technicienne administrative, deux agents polyvalents) et d'une équipe de travailleurs sociaux (un chef de service, cinq référents sociaux de formation (AS, Education spécialisée, CESF), une accompagnatrice vers l'emploi et la formation, une accompagnatrice au logement, une psychologue) pour accompagner au mieux les familles hébergées. Ils sont tous très sympathiques et accueillants.

1.2.2. Partenariats

Au niveau départemental, France-Horizon Grenoble est impliquée dans les instances suivantes :

- Le collectif des structures d'accueil et d'hébergement de l'Isère/Fédération des acteurs de la solidarité 38
- Le comité départemental de suivi de la loi DALO (Droit au logement opposable)
- Un Toit Pour Tous et Conseil Social de l'Habitat

Au niveau local, elle investit un partenariat de proximité actualisé avec de nombreux acteurs locaux dans divers domaines :

- Hébergement : Direction départementale de la cohésion sociale (DDCS), Service Intégré d'Accueil et d'Orientation (SIAO), bailleurs sociaux, etc.
- Santé : médecins du quartier, hôpitaux, etc.
- Logement : Actis, Opac 38, Grenoble Habitat, Location Active, etc.
- Droit au séjour : OFII, Préfecture, ODTI, Adate, GISTI, etc.
- Besoins primaires : CCAS, Restos du coeur, Secours populaire, Secours catholique
- Famille/enfance : mairie, crèches, etc.
- Administratif et loisirs : CAF, Sécurité sociale, maisons de quartier, etc.
- Insertion professionnelle : OFII, Pôle-emploi, Mission Locale, etc.

Ces partenariats permettent de créer un réseau de professionnels afin de mieux répondre aux préoccupations du quotidien.

1.2.3. Public d'apprenants

Mon public d'apprenants est un public d'adultes migrants issu de trois premiers dispositifs mis en place par France Horizon Grenoble. C'est un public très hétérogène en plusieurs points :

- des niveaux différents selon le CECRL allant du FLE grands débutants au niveau A2 ;
- des origines différentes (nigériane, syrienne, yéménite, arménienne, serbe, sénégalaise) ;
- des biographies langagières très différentes (arabe, anglais, italien, arménien, russe, serbe, woloff) ;
- de la stabilité ou non de leur séjour en France influençant leur motivation à apprendre le français ;
- du parcours scolaire (alpha, post alpha, scolarisés) ;
- de l'activité professionnelle (la majorité étant inactifs);
- de l'âge (allant de 10 à 60 ans)
- de l'état de santé physique et morale (problèmes auditifs, psychologiques)

1.3. Contexte organisationnel

Ayant donné des cours de français dans le passé, M. E. est ma tutrice de stage. Au début de mon stage, elle a en charge la diffusion de l'information auprès des hébergés et du reste de l'équipe. En qualité de travailleuse sociale, elle m'a beaucoup appris sur l'accompagnement et les problèmes concrets des familles hébergées. C'est une professionnelle qui a déjà beaucoup d'expériences solides dans ce domaine.

Le stage s'étend du 9/01/2017 au 23/06/2017, 600 heures soit 24 semaines de 25 heures. Je consacre environ 300 heures pour le projet d'ingénierie, 240 heures pour l'enseignement (soit 5 heures d'enseignement par semaine) et 60 heures pour les activités et les réunions de l'établissement. Les cours se passent dans une salle de réunion équipée d'un tableau blanc et d'un projecteur.

Quant à l'effectif des apprenants, il est variable puisque leurs entrées et sorties varient selon leur contrat d'hébergement avec l'association. Au début, les apprenants sont répartis selon deux groupes : ceux qui n'ont jamais appris le français sont répartis dans le premier groupe avec un effectif de 15 apprenants en moyenne tandis que ceux qui ont déjà suivi 200 heures de français sont rassemblés dans le second groupe avec un effectif de 5 en moyenne.

La répartition des cours au début du stage est la suivante :

Horaires	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
10h00- 11h00			Groupe 2	Groupe 2
14h30 - 15h30	Groupe 1	Groupe 1	Groupe 1	

Figure 1: Première répartition des cours

Cependant, au fur et à mesure des entrées/sorties de l'effectif et du déménagement de l'association, j'ai décidé avec le consentement de la directrice et de ma tutrice de stage de réorganiser les groupes et les horaires pour m'adapter aux nouveaux changements survenus durant le stage. J'ai ainsi créé trois niveaux : le niveau 1 destiné aux débutants pas ou peu scolarisés et à ceux dont l'apprentissage est très lent (problèmes de santé) ; le niveau 2 destiné aux débutants scolarisés, et enfin le niveau 3 à ceux qui ont déjà suivi des cours de français (OFII ou Ateliers Socio-Linguistiques).

Les séances de cours sont réparties à nouveau suivant le tableau :

Horaires	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
9h30- 10h30	Niveau 2		Niveau 3	Niveau 3
13h45 - 15h00	Niveau 1	Niveau 1	Niveau 1	Niveau 2

Figure 2: Deuxième répartition des cours

Cette répartition permet aux apprenants de concilier l'apprentissage du français avec les activités de la vie quotidienne (chercher les enfants à l'école, des rendez-vous avec leur référent social et les démarches administratives, etc.).

2. Commande de stage et mes missions

Les missions que l'association m'a attribuées dans le cahier des charges sont les suivantes :

- offrir un lieu d'apprentissage du français oral avant l'accès à d'autres dispositifs de droit commun
- apporter les bases de la langue française orale pour permettre aux usagers d'être autonomes au quotidien, c'est-à-dire :
 - comprendre des phrases usuelles simples et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité ;
 - communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ;
 - décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
- et créer un groupe d'apprenants au sein de notre établissement pour faciliter les échanges et l'entraide entre les hébergés de l'association.

3. Analyse des besoins

Un bon dispositif de formation est un dispositif qui répond aux attentes de l'établissement et des apprenants. Il me paraît donc nécessaire d'analyser d'une part les besoins de l'établissement et d'autre part les besoins des apprenants avant de concevoir un dispositif de formation.

3.1 Besoins de l'établissement

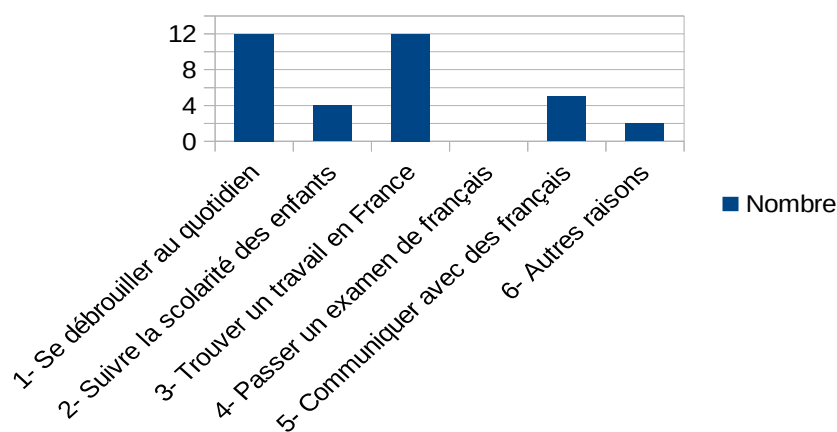
France-Horizon Grenoble accueille depuis 20 ans des familles dont certains membres ne sont pas francophones. Sa mission est de les accompagner dans leur projet de vie en France, et cela passe forcément par l'apprentissage de la langue française. Pour répondre à ce besoin, elle oriente régulièrement ses hébergés vers les partenaires proposant un apprentissage du français. Mais ces solutions ne sont souvent pas suffisantes ou accessibles à tous et ne permettent pas une autonomie au quotidien. Or, la réussite du projet familial d'installation en France passe prioritairement par l'apprentissage de la langue. C'est pourquoi, elle souhaite organiser, en interne, un dispositif d'apprentissage du FLE basé sur l'oral pour satisfaire les besoins de son public actuel et futur.

3.2. Besoins des apprenants

Pour mieux cibler les besoins de mon public d'apprenants, j'ai conçu un questionnaire (cf. annexe 1) que ma tutrice a bien voulu diffuser auprès de chaque travailleur social qui accompagne mes futurs apprenants avant que je commence mon stage. Un questionnaire est distribué à chaque famille.

Voici un histogramme récapitulatif des résultats du questionnaire concernant les besoins / motivations des apprenants à apprendre le français :

Figure 3: Besoins / Motivations des apprenants à apprendre le français



À partir des douze questionnaires recueillis, nous pouvons constater que tous les apprenants souhaitent apprendre le français pour avoir plus d'autonomie dans la vie quotidienne (1- Se débrouiller au quotidien) et dans la vie professionnelle (3 -Trouver un travail en France). Le besoin d'autonomie est donc primordial pour ces migrants adultes. Comme nous pouvons le constater également, passer un examen de français ne fait pas partie du tout de leurs motivations à apprendre le français. A noter que sur deux questionnaires recueillis, « Autres raisons » correspond au désir de régulariser leur séjour sur le territoire français par l'apprentissage du français.

4. Problématique articulée au terrain

Dans le contexte de mon stage, j'ai pensé au départ à créer plutôt un dispositif à visée professionnelle pour le public migrant adulte. Mais la réalité du terrain est tout autre. Le besoin d'autonomie dans le quotidien exprimé par l'établissement et par les apprenants m'a beaucoup marquée. Comme la majorité de mes apprenants sont des débutants peu ou pas scolarisés antérieurement, j'ai rapidement abandonné cette idée qui pourtant me tenait à cœur.

En ayant en tête les missions qui m'ont été confiées, j'ai alors commencé à me pencher sur la question de la didactique de l'oral et de l'alphabétisation. Je devais créer un dispositif adapté aux besoins et aux profils de mes apprenants. Alors comment enseigner à des apprenants migrants peu ou pas scolarisés ? Quels contenus enseigner ? Quelles méthodologies adopter ?

J'ai donc commencé par concevoir un dispositif basé sur l'oral dans l'espoir de les rendre plus autonomes dans leur quotidien à partir du concept de l'ingénierie pédagogique.

Mon public est très hétérogène au niveau linguistique : certains parlent arabe, d'autres parlent serbe, arménien ou encore woloff... Cependant, je constate que dans tous les cas, le point commun, c'est que les codes phonologique et scriptural de mes apprenants sont complètement différents du français. Au vu du contexte de vie des apprenants, l'apprentissage du code écrit est un pré-requis à l'accès à l'écrit qui permettra une meilleure intégration et un meilleur apprentissage de la langue. C'est pourquoi je pense que la présentation de l'alphabet et des règles du code scriptural français est une première étape indispensable à l'apprentissage du français.

Or, généralement dans l'enseignement du FLE, notamment avec l'approche communicative et actionnelle, lire et écrire sont des compétences pré-requises. Nous pouvons constater que dans la plupart des méthodes de FLE, l'alphabet français est généralement présenté très brièvement dans la première séance. Quant à l'apprentissage du code, c'est-à-dire de la correspondance phonie-graphie, il est souvent implicite et abordé à travers le point-langue « phonétique » qui occupe lui-même très peu de place dans les manuels au fur et à mesure de l'apprentissage du français, voire inexistant dans beaucoup de méthodes de FLE. A mon avis, ces manuels ont été conçus pour un public FLE dont la langue maternelle est proche du français ou qui du moins est familiarisé

avec l'alphabet latin. Or, dans le contexte de mon stage, les langues de mes apprenants sont très différentes du français. Cela me rappelle le public chinois que j'avais à l'Alliance française de Canton puisque le chinois est lui aussi très éloigné du français.

Dans mes expériences antérieures avec le public chinois, j'ai constaté que beaucoup d'apprenants chinois avaient encore du mal à lire des mots alors qu'ils avaient déjà suivi 400 à 500 heures de français. Leurs compétences phonologiques et orthographiques n'étaient pas suffisamment solides. De plus, suite aux questionnaires de satisfaction de l'établissement et aux retours directs des apprenants chinois, nous avons réalisé que la plupart des apprenants inscrits au cours « débutants » étaient en réalité des « faux » débutants puisqu'ils avaient déjà suivi 100 à 200 heures de cours de phonétique dans d'autres organismes de formation avant d'intégrer les cours débutants de l'Alliance française. Ils estimaient que l'enseignement/apprentissage à l'Alliance française de Canton était trop rapide et que l'aspect phonétique au début de l'apprentissage était négligé.

En y réfléchissant davantage et en me mettant à leur place, je trouvais qu'ils avaient raison. En effet, quand j'ai commencé à apprendre le chinois, j'étais complètement perdue avec ce nouveau code scriptural. Je n'avais pas de repères. C'était du « charabia » pour moi et j'étais complètement désemparée. Heureusement que les enseignants ont commencé par nous expliquer étape par étape de manière explicite comment prononcer les sons, comment écrire les différents traits pour former des caractères chinois avant d'apprendre la phonétique, le lexique, la syntaxe et l'écriture chinoise etc.

En prenant du recul, cette phase correspond en réalité à la phase d'« alphabétisation » dans la mesure où on apprend à lire et à écrire un nouveau système phonologique et scriptural. Le terme « alphabétisation » employé ici ne correspond pas bien sûr à l'apprentissage de l'alphabet mais plutôt aux unités scripturales d'une langue. Il ne s'agit donc pas d'étudier l'alphabet au sens propre du terme. Cette phase a été capitale et déterminante dans mon apprentissage du chinois. Cette phase m'a permis d'être également autonome dans mon propre apprentissage, de trouver mes propres stratégies pour lire, écrire et mémoriser. Grâce à l'acquisition de ces compétences, j'ai appris rapidement par la suite le lexique, la morphologie, la grammaire. J'avais vraiment l'impression de progresser, cela me rassurait et me motivait. Même si j'ai passé plus de temps dans cette phase d'alphabétisation, j'ai appris très vite par la suite.

En pensant aux bienfaits que cette phase m'a apportés, j'ai voulu en faire profiter mes apprenants. Alors je me suis mise à la place de mes apprenants et effectivement, le chinois étant très éloigné de l'alphabet latin, je me rendais compte de leur grande difficulté et de leur appréhension au début de l'apprentissage, d'autant plus que cela s'ajoute à la particularité de la langue française puisque par exemple le son [o] peut s'écrire de différentes formes « o », « au », « eau ». J'ai alors réalisé que passer d'un code linguistique à un autre n'est pas un acte aussi facile que je le croyais et que l'apprentissage d'un nouveau code peut être un processus long et difficile, surtout pour les apprenants dont la langue maternelle est éloignée de la langue-cible.

Consciente de ce problème et à la demande de l'établissement, j'ai eu l'opportunité de créer un dispositif de formation de 50 heures que j'avais nommé « cours d'initiation », précédant le cours « débutants ». Ce module est conçu au départ pour les grands débutants qui n'ont aucune notion du français. L'objectif est de faire acquérir les compétences de lecture et prononciation dans le but de les rendre plus autonomes dans leur propre apprentissage. J'ai travaillé la phonétique (en insistant sur les sons particuliers du français), la prosodie (intonation, rythme, débit), la correspondance phonie-graphie, la prononciation des syllabes et la lecture à voix haute. Le bilan de ce dispositif a été très positif, et à l'issue de ce cours, les apprenants avaient beaucoup plus confiance en eux, parce qu'ils connaissaient les règles de la correspondance phonie-graphie. Par la suite, ils progressaient plus vite et plus facilement que les autres et surtout ils étaient très autonomes dans leur apprentissage.

Ainsi, dans le cadre de mon stage, il me semble très important qu'il y ait une phase de familiarisation avec l'alphabet français et un apprentissage de la correspondance phonie-graphie pour acquérir de solides bases dès le début de l'apprentissage du français. Cela les rassurerait et leur permettrait de comprendre les différents sons et la relation entre les phonèmes et les graphèmes. En sachant qu'après mon stage, certains ne bénéficieront plus de formation alors que d'autres vont suivre des cours financés par l'OFII, je voudrais en plus du dispositif de l'oral, créer en parallèle un module d'accompagnement qui permettrait de rendre les apprenants plus autonomes dans leur propre apprentissage.

5. Méthodologies

Ma démarche de recherche est fondée sur l'observation directe. Pour concrétiser mon projet, j'ai d'abord collecté des données du terrain au début du stage à l'aide des questionnaires que j'ai distribués pour définir leurs profils et leurs besoins. Puis, pour mieux connaître le contexte et les besoins de mon public cible, j'ai effectué des entretiens semi-directifs auprès des référents sociaux. Ensuite, grâce à l'analyse des données obtenues, j'ai effectué une première esquisse du programme de formation selon la démarche d'ingénierie de formation. J'ai commencé par des cours axés sur la production orale. Mais à partir de l'observation directe de leurs comportements d'apprentissage en classe, j'ai réalisé que l'apprentissage de la lecture, ou du moins de la correspondance phonie-graphie, représente un handicap majeur pour tous les apprenants. Suite à la lecture de documents et à l'analyse des méthodes d'alphabétisation concernant l'apprentissage de la lecture, j'ai voulu mettre en place en parallèle un module d'apprentissage de la correspondance phonie-graphie adapté à mes publics adultes migrants dans le but de faciliter l'apprentissage du français et de développer par la même occasion la compétence clé « apprendre à apprendre », c'est à dire développer l'autonomie dans l'apprentissage.

II- ANCRAGE THÉORIQUE

1. La formation linguistique des migrants en France

Le champ de la formation linguistique des adultes migrants en France a beaucoup évolué ces cinquante dernières années en se structurant et en se professionnalisant. Nous verrons comment « l’alphabétisation » des années 60, secteur marginal, peu structuré, va se transformer en un marché de la formation encadré, davantage articulé à l’ensemble de la formation post-scolaire et plus professionnalisé.

1.1. Historique de la formation linguistique des migrants

Elise Dehays dresse un portrait historique des politiques linguistiques en France (Dehays, 2013).

Dans les années 60, la France est en pleine croissance économique d’où l’arrivée massive de travailleurs immigrés. Travailleurs peu ou pas scolarisés, faiblement qualifiés, ils ne maîtrisent pas le français écrit et pratiquent un français oral « approximatif ». Cette maîtrise n’est donc pas un critère ni pour l’accès au sol français, ni pour le recrutement dans les entreprises. Ainsi, dès 1960, apparaît une alphabétisation militante. Des cours d’apprentissage du français sont proposés par des associations ou structures syndicales. À la fin des années 60, c’est un secteur peu structuré, très peu professionnalisé, faiblement subventionné par les pouvoirs publics, présentant peu d’articulation avec le reste de la formation pour adultes avec une approche scolaire.

La loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 relative à l’organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l’éducation permanente marque un changement : donner aux travailleurs immigrés les mêmes droits à la formation qu’aux français. Cette loi servant de levier, contribue à une politique de formation plus ambitieuse et plus structurée.

Le Fonds d’Action et de Soutien (FAS) pour les travailleurs migrants finance à partir de 1975 les actions de formations linguistiques. La préoccupation est la qualité et l’efficacité des formations et la professionnalisation des intervenants se développe.

Dans les années 80, la crise économique durable rend les travailleurs immigrés de plus en plus vulnérables face à l’emploi. Par ailleurs, les modalités de l’immigration évoluent : importance de l’immigration familiale, émergence des « secondes générations », diversification des pays d’origine et croissance des demandes d’asiles. La formation des migrants devient une préoccupation sociale et un enjeu politique. Dans ce contexte,

le FAS et la Direction de la population et des migrations (DPM) appellent à une rénovation de la Formation à Dominante Linguistique (FDL). Ainsi, la formation linguistique est « réintégrée dans des visées larges de reconversion professionnelle et d'adaptation aux restructurations de l'emploi ». La formation devient un instrument de reconversion et les intervenants se professionnalisent.

Dans les années 90, d'autres évolutions apparaissent : passage du modèle des subventions à celui des appels d'offre, exigences accrues des financeurs, disparition des petites associations, professionnalisation des intervenants (recrutement de formateurs plus diplômés, développement de dispositifs de formation de formateurs).

Les années 2000 représentent un changement important dans le champ de la formation linguistique des migrants : le Contrat d'Accueil et d'intégration (CAI) en 2004, la création du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) en 2006 et le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) qui substitue le CAI à partir du 1^{er} juillet 2016.

1.2. Le Diplôme initial de langue française (DILF)

Le Diplôme initial de langue française (DILF), instauré par le décret du 19 décembre 2006, est un diplôme de français langue étrangère évaluant les premiers apprentissages (niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe). Il constitue une première étape vers le Diplôme d'Étude de la Langue Française (DELF). Tout comme le DELF, le DILF est délivré par le ministère français de l'Éducation nationale. Il est uniquement proposé sur le territoire français et évalue les contenus communicatifs et linguistiques décrits dans le Référentiel pour les premiers acquis en français.

Le DILF est destiné aux grands débutants et aux nouveaux arrivants en France. Il s'intègre dans la politique d'intégration de la France dans laquelle la maîtrise de la langue française occupe une place centrale. Ainsi, le DILF permet d'inscrire les nouveaux arrivants, ou toute autre personne en situation de besoin linguistique, dans une dynamique positive et valorisante indispensable à la réussite de l'intégration.

Le DILF évalue les quatre compétences langagières : réception orale, réception écrite, production orale et production écrite. Cet examen évalue les quatre compétences langagières mais la compétence orale occupe une place beaucoup plus importante. Voici un petit récapitulatif :

Nature des épreuves	Note sur
Réception orale	35 points
Production orale	35 points
Réception écrite	15 points
Production écrite	15 points

Figure 4: Épreuves du DILF

Pour réussir cet examen, il faut avoir 50 points au minimum sur 100 et la note minimale requise pour les épreuves orales est de 35 sur 70. Autrement dit, il est tout à fait possible de réussir cet examen sans savoir écrire en français. Le poids relatif de l'écrit est inférieur à celui de l'oral dans le barème, ce qui permet de ne pas pénaliser les migrants très peu scolarisés. Ce diplôme tient compte ainsi des personnes peu ou pas scolarisées qui sont en insécurité à l'écrit.

1.3. Les contrats d'intégration

Malgré tous les changements faits en faveur de l'intégration des migrants, on constate que même après plusieurs années de séjour en France, beaucoup de migrants ont toujours des difficultés à maîtriser la langue française pour s'intégrer dans la société. C'est pourquoi depuis la loi du 24 juillet 2006, la signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) est mise en place à partir de janvier 2007 qui sera remplacé par le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) en 2016.

1.3.1. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)

Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) est signé entre l'État, représenté par le préfet, et la personne immigrée. Il a pour objet de préparer l'intégration républicaine de l'étranger dans la société française. La signature du CAI par tout nouvel arrivant est exigée depuis le 1er janvier 2007, depuis la loi du 24 juillet 2006. Ce contrat d'une durée d'un an, renouvelable une fois et mis en place par l'OFII est à signer lors d'une demi-journée d'information. Il concerne toute personne de plus de 18 ans qui entre dans une des catégories suivantes : bénéficiaires du regroupement familial ; membres étrangers de famille française ; réfugiés statutaires et membre de leur famille ; apatrides et membres de leur famille et désirant s'installer durablement sur le territoire français sauf les demandeurs d'asile.

L'État, par l'intermédiaire de l'OFII, organise et prend en charge les prestations suivantes :

- une formation linguistique validée par l'obtention du DILF. Cette formation est d'une durée et d'une intensité variables selon les besoins du migrant. Elle peut aller jusqu'à 400 heures.
- Une « session d'information sur la vie en France » permettant de sensibiliser les nouveaux-arrivants au fonctionnement de la société française et de leur présenter les principaux services publics, notamment la santé et la protection sociale, l'école et les modes de garde des enfants, la formation et l'emploi, le logement.
- Un bilan de compétences professionnelles en vue de permettre au signataire de valoriser ses qualifications, expériences et compétences professionnelles dans le cadre d'une recherche d'emploi.
- Un accompagnement social si la situation personnelle ou familiale du signataire le justifie.

En 2009, l'OFII est créé et prend en charge la quasi-totalité des formations linguistiques à destination des migrants. Il est chargé de mettre en œuvre deux types de parcours d'apprentissage obligatoires selon leur profil : DILF pour les personnes pas ou peu scolarisées et DELF A1 pour les personnes scolarisées de façon significative dans leur pays d'origine.

1.3.2. Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR)

La loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France a réformé le dispositif d'accueil et d'intégration des étrangers accédant pour la première fois au séjour en France et désireux de s'y installer durablement. Elle a créé un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de cinq ans. Elle renforce les outils d'intégration des étrangers légalement admis en France. Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) se substitue alors au CAI.

Plusieurs mesures sont entrées en vigueur le 1^{er} juillet 2016 pour garantir un meilleur accueil et favoriser l'intégration rapide des étrangers primo-arrivants qui s'engagent désormais dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans.

Lors de l'accueil sur les plateformes de l'OFII, l'étranger primo-arrivant bénéficie d'un entretien personnalisé avec un auditeur.

C'est au cours de cet entretien que sont prescrites la formation civique obligatoire et la formation linguistique. La première est composée de deux modules obligatoires de six heures chacun (Module 1 : Principes, valeurs et institutions de la République Française et Module 2 : Vivre et accéder à l'emploi en France). Quant à la formation linguistique, en fonction des résultats du test de positionnement écrit et oral destiné à mesurer les compétences linguistiques en français, trois parcours de formation linguistique de 50 heures, 100 heures ou 200 heures peuvent être prescrits.

Avec cette nouvelle loi du 7 mars 2016, l'atteinte du niveau A2 sera obligatoire à partir du 7 mars 2018 pour la délivrance de la carte de résident. Ainsi, depuis 2016, la France exige de la part des migrants adultes un niveau de langue plus élevé qu'avant.

Certains de mes apprenants entrent dans le cadre du CAI, d'autres dans le cadre du CIR suivant leur arrivée en France. Dans tous les cas, le respect de ce contrat, c'est-à-dire la validation des formations proposées, est nécessaire pour le renouvellement du titre de séjour et la délivrance de la carte de résident.

La formation linguistique que propose l'OFII s'adresse au public d'un niveau inférieur au A1 du CECRL réservé aux primo arrivants signataires. Cependant, l'accès à la formation, droit fixé par la loi, n'est pas encore garanti pour tous puisque les demandeurs d'asile, les étudiants, les conjoints d'étudiants, les migrants présents sur le territoire depuis plus de 5 ans n'ont pas accès à ces formations. C'est pourquoi les conditions d'accès à ces formations mériteraient d'être revues. À partir de 2013, ces formations seront délivrées sous l'étiquette « Français Langue d'Intégration ».

1.4. Le français Langue d'intégration (FLI)

L'enseignement de la langue française aux migrants constitue une priorité de la politique d'intégration. En 2011, un groupe d'experts a élaboré le référentiel FLI qui a pour finalité « l'intégration sociale, économique et citoyenne des migrants adultes. » (Aubouin & North, 2011 : 5). Ce référentiel sert de base pour les deux procédures de label et d'agrément. Le label qualité FLI s'adresse aux centres de formation qui travaillent avec des professionnels pour mieux encadrer l'enseignement du français aux migrants. L'agrément FLI est destiné aux structures bénévoles qui dispensent des cours de français.

Le FLI, dans la prolongation du FLE, est un enseignement/apprentissage du français adapté à des migrants adultes dont le français n'est pas la langue maternelle et qui souhaitent s'installer durablement, voire définitivement, en France.

L'objectif final du FLI est de permettre l'autonomie socio-langagière des migrants avec comme points de repères, les niveaux du CECR. Il vise un usage quotidien de la langue pour une bonne insertion dans la société française. L'objectif est ainsi pragmatique car il correspond à un usage acquis par immersion puisqu'il s'agit de comprendre et de se faire comprendre, dans les situations de la vie courante (Aubouin & North, 2011). Il se construit donc comme une langue d'immersion. Il intègre, de façon conjointe, l'enseignement des usages et des valeurs qui permettent l'intégration dans la société française. Il est adapté à des groupes hétérogènes, issus de zones linguistiques diverses.

Du point de vue didactique, le FLI privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture en lien avec l'environnement quotidien de l'apprenant à travers la réalisation de tâches courantes. Un cours de FLI passe obligatoirement par la réalisation de tâches impliquant des échanges au quotidien. La formation privilégie l'enseignement/apprentissage de formes linguistiques socialement ancrées dans les pratiques courantes. Dans un premier temps, il s'agit pour les apprenants de comprendre et de se faire comprendre, dans les situations familières de la vie quotidienne, sociale ou professionnelle. La conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale n'est pas une priorité tant que la communication passe.

Dans la revue « Savoirs et Formation No 85 », les quatre sphères d'interaction y sont présentées (Etienne, Silberfeld & Zaghouloula, 2012) :

- Personnelle (famille, amis...), relations interpersonnelles, découverte de formation, du quartier, préparation aux certifications et orientation.
- Éducationnelle : scolarité des enfants (horaires, emploi du temps, assurance scolaire, carnet de correspondance, bulletins de note, cantine, vacances, conseils de classe).
- Professionnelle : projet professionnel, recherche d'emploi, structures (pôle emploi, agences d'intérim), contrats de travail, insertion professionnelle.
- Publique, sociale et citoyenne : compétences clés, compétences sociales (personnelles, interpersonnelles et interculturelles) et compétences civiques

(connaissance des principes de la République et des structures sociales et politiques).

Quant aux contenus, cela regroupe les compétences clés, les compétences de communication à l'oral, l'accès au mode de l'écrit (spécifiquement pour les migrants non ou peu scolarisés), les compétences pragmatiques liées à l'intégration sociale, un focus sur la scolarité des enfants, la formation à visée professionnelle et l'intégration citoyenne.

2. Différents profils de public migrant adulte en France

L'enseignement du français aux adultes migrants entre dans le cadre du FLI. Quels sont alors les spécificités des apprenants du FLI ?

- ils sont en situation d'immersion linguistique dans la société d'accueil pour des raisons sociales et non pédagogiques ; ils sont en milieu homoglotte, au contact direct des natifs.
- ils ont le projet de s'installer durablement ou définitivement en France et leurs rapports à la société française sont très différents de ceux des étudiants étrangers de passage et des expatriés. Le projet migratoire détermine les conduites, les pratiques et les représentations des migrants dans la société d'accueil. Dans le cadre de mon stage, une partie de mes apprenants espèrent rentrer dans leur pays d'origine si leur pays n'est plus en guerre.
- ils sont adultes, ils ont derrière eux un parcours de vie, de travail, en somme des biographies socio-langagières très différentes.
- ils ont un parcours de scolarisation très différent : ils peuvent être non scolarisés, peu scolarisés ou bien scolarisés antérieurement. Parmi mes apprenants, la majorité sont pas ou peu scolarisés. Leur rapport à l'écrit est déjà difficile dans leurs langues d'origine, c'est pourquoi ils ont plus de difficultés que les scolarisés à se familiariser avec un nouveau code scriptural.

Face à la grande hétérogénéité des apprenants adultes migrants, selon quels critères faut-il les classer ? Dans *Enseigner le français aux migrants*, même si les auteurs affirment qu' « il est plus judicieux de s'interroger sur leurs besoins que de les classer par catégorie : alphabétisation ou FLE », ils suivent malgré tout la classification utilisée dans les manuels et les offres de formations, à savoir alpha, post-alpha et FLE (Gloaguen & Vernet, 2009 : 84).

Quant à moi, je pense que selon le degré de scolarisation antérieure des apprenants, leurs capacités d'apprentissage et les compétences à acquérir sont très différentes. C'est pourquoi, il me semble plus judicieux de les classer ainsi : le public relevant du FLE pour les scolarisés, le public relevant de l'illettrisme pour les migrants peu scolarisés en France et enfin le public relevant de l'alphabétisation pour les non ou peu scolarisés. Ce dernier est lui-même subdivisé en pré-alphabétisation, alphabétisation et post-alphabétisation selon le processus d'apprentissage.

2.1. Public relevant du Français Langue Étrangère (FLE)

Les apprenants relevant du FLE ont été scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine. Ils possèdent un bon niveau dans leur langue maternelle et ont l'habitude d'apprendre. Ils savent donc lire et écrire dans leur langue. Ils ont également déjà acquis une certaine autonomie et des stratégies dans leur apprentissage. Il s'agit de les accompagner vers l'acquisition du français.

Parmi eux, certains sont en France à titre provisoire ; d'autres à moyen terme ou à titre définitif. Il s'agit, par exemple, de réfugiés politiques ou économiques. Ils viennent de tous les pays où la guerre ou la misère leur interdisent de vivre une vie décente.

Leurs niveaux de compétences peuvent être variés à l'oral et à l'écrit. Les débutants ne parlent pas et ne comprennent pas le français. Cependant, ils peuvent transposer ou se baser sur leurs acquis antérieurs dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Les compétences à évaluer entrent dans le cadre du CECR.

Du point de vue de l'acquisition du français, le public FLE apprend plus rapidement que le public d'alphabétisation que je vais présenter ultérieurement. L'enseignant peut souligner les particularités de la langue française en invitant les apprenants à réfléchir sur leurs propres langues. Cette analyse comparative de la langue source et de la langue cible peut aider l'apprenant à mieux acquérir la syntaxe de la langue cible par exemple.

2.2. Public relevant de l'illettrisme

L'illettrisme désigne des personnes qui sont passées par une institution scolaire mais n'ont pas pu profiter de leurs apprentissages et demeurent démunies dans la mise en œuvre des compétences de base (lecture, écriture, calcul arithmétique élémentaire voire rapport à l'espace et au temps). Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec

la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme.

Dans le contexte des migrants en France, Leclercq (1999 : 31) propose une définition plus précise de l'illettrisme :

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 : 31).

Ce sont généralement des migrants vivant en France depuis plusieurs générations qui ont été scolarisés dans les écoles françaises ou des étrangers vivant dans des pays francophones et qui parlent français. Ils n'ont pas de difficulté à l'oral mais uniquement à l'écrit. Ils ont déjà reçu un apprentissage de la lecture mais n'en ont pas acquis une maîtrise suffisante pour être autonome, selon la définition proposée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)¹.

Dans le cadre de mon stage, il ne s'agit pas d'illettrisme puisque mes apprenants sont des primo-arrivants adultes qui n'ont jamais été scolarisés en France et qui ne parlent pas du tout français. C'est pourquoi j'exclus le public relevant de l'illettrisme dans mon mémoire.

2.3. Public relevant de l'alphabétisation

Contrairement à l'illettrisme, l'alphabétisation concerne les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ni alphabétisées dans aucune langue. J'entends par «alphabétisation» le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour des personnes qui n'ont pas appris à lire ou à écrire dans leur langue d'origine. Pour eux, l'apprentissage du français est d'autant plus difficile puisqu'ils ne savent ni lire ni écrire aucune autre langue, à la différence des migrants scolarisés dans leur pays d'origine. Cela implique un travail spécifique très difficile. On ne peut se baser ni sur leurs

¹ <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

compétences orales ni sur leurs habitudes d'apprentissage. Ils résident en France depuis peu de temps et ont encore beaucoup de mal à s'inscrire dans le monde qui les entoure.

Hervé Adami définit l'alphabétisation comme un « processus d'éducation permanente, qu'elle soit formelle ou informelle et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est qu'un moment et qu'un aspect de ce processus » (Adami, 2009 : 73). Il distingue trois phases dans le processus d'alphabétisation des migrants adultes : « pré-alphabétisation, alphabétisation et post-alphabétisation » (Adami, 2009 : 74). C'est pourquoi je catégorise le public relevant de l'alphabétisation en fonction de ces trois phases car cela me semble plus pragmatique.

2.3.1. Pré-alphabétisation

Cette phase de pré-alphabétisation consiste à se familiariser avec un univers qui repose sur des signes et découvrir les outils élémentaires de la graphie. C'est le cas des apprenants analphabètes qui n'ont jamais été scolarisés dans leur langue maternelle, et qui n'ont ainsi pas acquis des habitudes scolaires. Leur stratégie d'apprentissage s'appuie sur l'oralité des sons car ils ont une audition plus développée.

Adami reprend les propos de Hamadache et Martin, en expliquant que la phase de pré-alphabétisation vise à créer « un climat favorable à l'alphabétisation » et que « la pré-lecture, et son corollaire la pré-écriture visent plus directement à préparer l'analphabète à l'apprentissage des mécanismes instrumentaux eux-mêmes » (Hamadache & Martin, 1988, cité par Adami, 2009 : 74). Ainsi, la pré-alphabétisation prépare essentiellement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Du point de vue didactique, cette phase est indispensable car sans cela, le processus d'alphabétisation s'avère tout simplement difficile. Pour les apprenants de ce stade, apprendre à lire consiste à comprendre les unités de base de l'écrit, à savoir les lettres, les syllabes, les mots dans un premier temps ; et dans un second temps à connaître les règles de la correspondance phonie-graphie. Et apprendre à écrire, consiste à reconnaître les graphèmes et à acquérir les gestes d'écriture. Faute de temps, je trouve qu'il serait plus judicieux de mettre l'accent sur l'oral (sons) avant d'entrer dans l'écrit (graphies) puisque la communication au quotidien passe majoritairement par l'oral.

2.3.2. Alphabétisation

Cette phase d'alphabétisation consiste à travailler sur une langue oralisée dans des situations de communications authentiques. Il s'agit d'enrichir le lexique en travaillant

sur les actes de paroles pour faire émerger des régularités de la langue. Lire dans cette phase, c'est réussir à lire des phrases simples. Pour cela, les apprenants doivent apprendre à reconnaître à l'écrit des sons du français qu'ils ne distinguent pas encore très clairement, à déchiffrer des mots puis des phrases en maîtrisant les règles de correspondance phonie-graphie.

Les apprenants de cette catégorie sont peu scolarisés, et n'ont pas acquis des habitudes d'apprentissage solides. L'apprentissage de la lecture-écriture peut être plus ou moins long selon la langue source de l'apprenant. En effet, si la graphie et la phonétique sont proches du français, l'apprentissage sera plus rapide. Or le public auquel je suis confrontée est pour la majorité constitué d'arabophones, ce qui est très éloigné du français tant au niveau de l'écriture qu'au niveau de la phonétique. L'acquisition est ainsi plus lente pour les apprenants dont la langue d'origine est très différente du français.

2.3.3. Post-alphabétisation

Ce public post-alphabétisation est composé de personnes ayant été scolarisées jusqu'au niveau secondaire dans leur pays d'origine et /ou ayant quelques notions de français de base. Ils maîtrisent déjà un système graphique et possèdent des habitudes et stratégies d'apprentissage. L'acquisition est plus rapide que le public relevant de l'alphabétisation puisque l'introduction de l'écrit sera facilitée. Selon Adami, les apprenants ont acquis généralement des « compétences variables mais rarement suffisantes » à l'issue du parcours de formation en alphabétisation. C'est pourquoi il préconise dans la phase post-alphabétisation d' « axer le travail sur l'apprendre à apprendre en milieu naturel en donnant des outils métalinguistiques et conceptuels » (Adami, 2009 : 97). Par conséquent, dans les méthodes destinées au public post-alphabétisation, nous retrouvons des phrases simples servant de modèles afin d'encourager les apprenants à s'interroger sur la structure de la langue et être capables de produire des phrases en suivant ces phrases-modèles.

Au niveau de l'apprentissage, Mangot rappelle que la distinction entre l'illettrisme et l'alphabétisation fait l'unanimité entre les représentants de la psychologie cognitive et les neuro-scientifiques dans la mesure où une personne analphabète « se comporte face à l'écrit de manière différente d'une personne illettrée » (Besse, 1997 : 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, cité par Mangot, 2012 : 14). Par exemple, une personne analphabète ne saura pas répondre à la question suivante : « Qu'obtient-on si on enlève le premier son de « papa » ? », la réponse étant [apa].

2.4. Public adulte : andragogie

La formation des adultes a connu un essor important depuis les années 1980 grâce au développement de la formation continue qui permet d'évoluer dans l'entreprise ou d'échapper au chômage. Or on n'apprend pas à un adulte de la même façon qu'on apprend à un enfant. Et tous les manuels de formation pour adultes soulignent à présent leur prise en compte de cette spécificité andragogique, ainsi Bernard Gillardin (2008 : 6) en préface de sa méthode *Maîtriser la lecture et l'écriture* précise :

La pédagogie désigne étymologiquement « l'enseignement à l'enfant » ; elle est conçue pour lui. Or nous nous adressons à des adultes, à des gens qui n'ont plus un mental d'enfant. (...) Cette édition tient compte du fait que (...) comme tout adulte a acquis au cours de sa vie des connaissances diverses, et qu'il s'est constitué un profil d'apprentissage d'une certaine efficacité, on s'efforce de lui en faire prendre conscience (Gillardin, 2008 : 6).

L'andragogie part donc du postulat que l'adulte est différent de l'enfant et qu'il a besoin d'un enseignement distinct. Ce terme se distingue de la pédagogie en ce que les apprenants sont adultes, et portent avec eux un vécu beaucoup plus dense que celui des enfants, un vécu qu'un enseignant ne peut pas se permettre de négliger.

Hachicha a répertorié les modèles andragogiques qui intègrent les caractéristiques de l'adulte dans la formation continue : modèle de Muchielli Rogers, modèle de Bernice Mc Carthy, modèle de Malcolm S. Knowles et modèle de l'auto-formation. Certes, des spécificités de la pédagogie et de l'andragogie existent mais les frontières entre ces deux domaines de pratiques éducatives ne sont pas poreuses. Ces deux concepts ne se soldent pas par une frontière nette. Des fois, ils se ressemblent et d'autres fois, ils s'opposent soit parce que les notions et les problématiques sont différentes, soit parce que les positions émises sont nuancées (Hachicha, 2006).

Il a repris une typologie des caractéristiques de l'adulte² de Bessette, Beaudin et Demers qui me paraît particulièrement intéressante parce qu'ils donnent un aperçu général des caractéristiques classées selon le domaine de l'apprentissage (savoir, savoir-faire et savoir-être).

² Voir annexe 1, p.103

Les caractéristiques de l'andragogie sont nombreuses mais chaque adulte est différent. Le formateur doit donc tenir compte des caractéristiques de son public d'apprenants lorsqu'il donne une formation. Quelles sont alors les conditions à prendre en compte pour un apprentissage plus efficace chez l'adulte?

Pour une formation efficace, il faut prendre en compte plusieurs conditions :

- La motivation : un adulte est motivé pour apprendre s'il y voit un intérêt. Il a besoin de savoir où il va, pourquoi et comment on l'y mène. Il a besoin de percevoir que ce qu'il apprend lui est utile. Le formateur devrait donc amener l'apprenant à prendre conscience des besoins et envies qu'il peut satisfaire grâce à la formation. Il devrait être capable de justifier ses choix et de convaincre de la cohérence et de l'utilité du programme de formation proposé.
- La réalité : un adulte cherche à acquérir des compétences et des connaissances qui peuvent lui servir dans la vie réelle. L'apprentissage devrait être centré sur la réalité et sur des situations concrètes. Il faudrait donc concevoir la formation autour de situations concrètes en s'appuyant sur la réalité de l'apprenant. Le formateur devrait souvent faire le lien entre la formation et la réalité des participants.
- L'expérience : l'apprentissage repose sur des expériences vécues. L'expérience de l'adulte doit être considérée comme le facteur d'apprentissage le plus important. En se basant sur les expériences socioprofessionnelles de l'apprenant, le formateur l'encourage à être actif dans son apprentissage. Il ne doit pas être surpris si l'apprenant devient plus critique quand il lui semble que ce qu'il apprend entre en contradiction avec son expérience.
- L'hétérogénéité : un groupe d'apprenants adultes est plus hétérogène qu'un groupe d'enfants. Le formateur devrait donc tenir compte des différences individuelles, des personnalités, des profils d'apprentissage et des expériences socioprofessionnelles de chaque apprenant pour adapter son enseignement.
- La confiance en soi : la principale crainte des adultes qui suivent une formation est d'être jugés. L'idée de ne pas être à la hauteur, de passer pour un incompetent ou de donner une mauvaise image d'eux-mêmes à leurs collègues peut aboutir à un échec. L'adulte peut arriver en formation avec son orgueil, et ses anxiétés face à un retour en classe. Il est primordial que le formateur établisse une atmosphère propice à des échanges bienveillants. L'adulte apprend et mémorise mieux dans une atmosphère

détendue. Donc, dès le début de la session, il faudrait instaurer une relation de confiance entre le participant et le formateur.

- La collaboration : un adulte a une forte conscience de soi, c'est pourquoi il est plus en recherche d'échanges avec le formateur et les autres apprenants que d'une simple transmission du savoir. Il apprend beaucoup de ses pairs et le formateur devrait donc créer une ambiance informelle favorable et favoriser la synergie de groupe. L'enseignement doit donc être interactif. La confiance et la bienveillance sont des éléments indispensables pour un dialogue de qualité.
- L'activité de formation : un adulte apprend par la pratique. Plus il agit, plus il apprend. Le formateur devrait donc utiliser des techniques d'enseignement qui favorisent la participation et veiller au respect, à l'écoute, au droit de parole, etc. On favorisera pour cela des méthodes pédagogiques actives, autrement dit, celles qui s'appuient sur l'activité et le travail de groupe.
- La compétence plurilingue et pluriculturelle : un adulte migrant en particulier peut posséder parfois plusieurs langues ou dialectes en fonction de son parcours de migration. Le formateur devrait mettre en valeur l'interculturalité et le plurilinguisme des apprenants en classe et favoriser la cohésion sociale.

En conséquence, il est fondamental d'analyser les besoins et les profils des apprenants, de prendre en compte les spécificités du public migrants adultes, de les classer selon des critères appropriés avant de proposer une formation adaptée. Dans le cadre de mon stage, la majorité de mes apprenants se trouvent dans les phases de pré-alphabétisation et d'alphabétisation, où l'apprentissage de l'alphabet français et des règles de correspondance phonie-graphie représente un enjeu crucial dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Il est intéressant de noter que les trois phases d'alphabétisation citées ci-dessus sont généralement déterminées en fonction de la capacité à lire des apprenants.

3. La littératie et l'apprentissage de la lecture

Les difficultés à lire et à écrire, d'abord considérées comme inhérentes à des déficits sociaux et culturels, sont présentées sous un angle économique comme un frein au développement et à la rentabilité d'un pays dans les années 1980. Dans l'avant-propos du rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est sur ce point éloquente : « À l'ère de l'information, les décideurs du monde entier se préoccupent de plus en plus du rôle que jouent la connaissance et les compétences dans l'amélioration de la productivité, dans l'innovation et la cohésion sociale » (OCDE, 2000 : 3). Le savoir-lire et le savoir-écrire deviennent alors non seulement un enjeu social et culturel mais aussi économique. Or, ces compétences font partie de la littératie, terme de plus en plus utilisé. Nous allons d'abord essayer de présenter brièvement la littératie dans la société et dans l'enseignement.

3.1. Littératie

La littératie est un néologisme emprunté de l'anglais « literacy » et est une notion qui a émergé dans la deuxième moitié du XXe siècle, dans les pays anglo-saxons, dans le cadre de la réflexion anthropologique sur l'écrit. Il a été employé pour la première fois par Goody qui s'est interrogé sur le pouvoir que confère l'écrit sur les sociétés. L'apparition de ce terme en français permet d'abandonner le privatif de l'illettrisme, puisque la littératie tient compte des acquis plutôt que des manques. Ainsi, selon Barré de Miniac, « le terme de littératie veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif : le premier versant serait l'apprentissage de l'écrit au lieu du 'désapprentissage' que nomme, désigne, voire stigmatise le terme d'illettrisme » (Barré de Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004 : 8).

3.1.1. Littératie dans la société

Dans le monde actuel dominé par l'écrit, savoir lire est un socle essentiel qui garantit l'accès à l'autonomie et conditionne la participation active à la société. C'est donc un facteur d'insertion sociale, et cela représente un des enjeux de la politique d'intégration. La littératie se conçoit dans un rapport fonctionnel à l'écrit. Dans son rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, l'OCDE la définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à

la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000 : 10). Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire pour « devenir citoyen » (Leclercq, 1999 : 27). L'apprentissage de la littératie est donc une pratique sociale (Barré de Miniac, 2003).

Néanmoins, chaque culture a un type spécifique de littératie (Painchaud, 1992), et « l'analyse de la littératie d'une société tient [...] compte de composantes individuelles comme l'âge, le niveau de scolarité, l'appartenance socio-culturelle » (Tremblay, 2009, cité par Bois, 2012 : 17). Selon Tremblay, il existe un décalage plus ou moins grand entre le niveau de littératie des locuteurs et celui attendu par une société donnée. Ceci dépend de la place accordée à l'écrit dans cette société.

En France, la littératie est associée à la culture de l'écrit (Savelli, 2003) et Cogis la « définit comme l'aptitude à utiliser l'écrit dans la vie personnelle, professionnelle et sociale » et « introduit l'idée d'une maîtrise de l'écrit finalisée par des enjeux sociaux et identitaires dont le poids est considérable dans le devenir des élèves » (Cogis, 2003, cité par Bois, 2012 : 17). Ainsi, dans la société française, la maîtrise de l'écrit est considérée comme un véritable enjeu de valorisation sociale.

3.1.2. Définitions de littératie dans l'enseignement

Dans le domaine de l'enseignement, 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 : 157). Le plus large renvoie à « l'entrée dans la culture écrite » (Fijalkow, Fijalkow & Pasa, 2004 : 58). Cette littératie au sens large recouvre non seulement la compréhension d'écrits variés qui impliquent des connaissances (linguistiques, générales) et la mise en œuvre de capacités (représentation, abstraction) qui vont bien au-delà de la simple compréhension de mots, de phrases ou de courts textes, mais également la numératie et le calcul arithmétique dans ses dimensions écrites.

Pour Frier, la littératie comprend « la maîtrise linguistique de la langue écrite mais aussi ses usages, ou encore l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, la réalisation en contexte de la langue écrite » (Frier, 2016 : 35). Cuq va encore plus loin en la définissant comme le savoir-lire, le savoir-écrire et « l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » (Cuq, 2003 : 157-158).

Néanmoins, faute de temps et compte tenu du profil des apprenants, je préfère me concentrer sur le savoir-lire. Mais alors, que signifie lire ? Personnellement, je retiens

les quatre définitions de littératie proposées par Barré-De Miniac parce qu'elles sont centrées sur la lecture et qu'elles sont présentées selon un ordre (des plus anciennes aux plus récentes, des champs plus restreints aux champs les plus larges).

La première définition, la plus traditionnelle, est l'apprentissage de la lecture tel qu'on l'entend communément, à savoir l'apprentissage des sons ou des phonèmes. Il s'agit d'apprendre à lire, en mettant l'accent sur le son. Les unités linguistiques privilégiées sont, à l'oral, la syllabe et/ou le phonème et, à l'écrit, la lettre ou le graphème. L'apprentissage est conçu comme « la mémorisation accumulée par l'élève des correspondances grapho-phonémiques les plus fréquentes » de la langue (Barré-De Miniac, 2004 : 54).

La seconde définition, est également centrée sur la lecture. Il s'agit d'apprendre des mots dans une phrase, mettant l'accent sur le sens. Devant des écrits courts, l'apprenti lecteur effectue des acquisitions globales, autrement dit, il reconnaît et comprend les écrits ou parties d'écrits dans son ensemble sans décortiquer en syllabes. L'apprentissage consiste à mémoriser des mots, « sur le modèle d'un appareil photo, qui ne pouvant enregistrer la forme de l'objet en une seule fois, nécessiterait plusieurs prises de vue pour mémoriser l'information » (Barré-De Miniac, 2004 : 55).

La troisième définition correspond à l'entrée dans l'écrit ou dans la langue écrite. La langue, comme objet à apprendre, ne se limite plus à un ensemble de correspondances grapho-phonémiques, ni à un ensemble de mots mais à « la langue écrite en totalité, sous ses différents aspects » (Barré-De Miniac, 2004 : 56). Il ne s'agit plus de présenter une composante de la langue mais tout le système langagier. Quant aux activités, il s'agit d'enseigner non plus seulement la lecture mais aussi bien l'écriture. La littératie renvoie donc ici à un savoir qui inclut le savoir-écrire. Les unités linguistiques privilégiées sont la phrase et le texte, ce qui demande à l'apprenant de « mettre en œuvre des activités cognitives complexes, bien plus complexes qu'une simple mémorisation d'unités successives » (Barré-De Miniac, 2004 : 57).

Dans la quatrième définition, la littératie est présentée comme l'entrée dans la culture écrite. Le champ est plus large que celui de la troisième définition puisque l'objet « dépasse le langage lui-même pour inclure les œuvres produites par son usage et leur contexte » (Barré-De Miniac, 2004 : 58). L'unité privilégiée est l'œuvre, support sur lequel tout le système langagier sera travaillé, avec en plus le contexte linguistique et extralinguistique. En d'autres termes, lire, c'est agir efficacement dans les différentes

situations avec les divers supports (Barré-De Miniac, 2004).

Cette évolution des définitions a donc eu des impacts sur les démarches didactiques, qui sont passées souvent d'objectifs purement linguistiques à la prise en compte d'objectifs pragmatiques et sociolinguistiques. Elle a ainsi permis d'ouvrir le champ de considération des compétences pratiques de lecture et d'écriture.

3.2. Apprentissage de la lecture

Dans le processus d'apprentissage de la lecture, il y a des passages obligés. Nous savons que la mémoire visuelle peut être très fiable (mémorisation très précise d'éléments graphiques), mais elle est aussi très labile : ces éléments sont très rapidement oubliés, et sont sensibles aux interférences. C'est pourquoi, dans mon cours d'oral, j'ai souvent l'impression que les apprenants savent dire et lire des mots à la fin d'une séquence didactique pour m'apercevoir que le lendemain ils ont tout oublié. J'ai l'impression que tout est à refaire à chaque fois. C'est assez décourageant.

L'apprentissage de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes devrait se faire au début de l'apprentissage de la lecture. Pour les apprenants, les phonèmes et les graphèmes sont abstraits, c'est pourquoi il est judicieux de donner sens à ce qu'ils apprennent. L'apprentissage du code doit donc se faire à travers des mots qui sont en lien direct avec leur contexte social, leur quotidien. L'accès au sens les motive à apprendre le code. Dans la pratique, je constate également que c'est l'automatisation de ce code qui permet au lecteur de concentrer son attention sur le sens des mots.

Dans une démarche d'alphabétisation avec des adultes non natifs, ce qui est incontournable en tout cas, c'est le rôle central de l'oral. Le travail à l'oral a bien sûr pour objectif de développer les compétences de l'apprenant en expression, en compréhension et en interactions orales, mais il a également pour objectif de préparer le terrain au décodage en lecture. Sans cette préparation à l'oral, le travail sur les correspondances phonie-graphie risque de ne faire manipuler à l'apprenant que de pures abstractions graphiques et phoniques. Apprendre à lire et apprendre à parler, ne sont pas deux démarches parallèles mais bien deux démarches articulées, avançant de concert. L'objectif de ce double travail sur l'oral est d'aider les apprenants à prendre conscience que la chaîne sonore n'est pas un ensemble indistinct de sons qui se succèdent mais une suite ordonnée et segmentable d'unités qui, en s'articulant, permettent de construire du sens.

Ainsi, les habiletés de décodage ne constituent pas le but de la lecture, mais elles en sont sans doute la base. L'apprentissage de la lecture n'est pas un objectif en soi mais la condition de l'apprentissage d'une langue nouvelle, d'un point de vue plus général, la condition dans l'intégration économique, sociale et culturelle des migrants dans des sociétés.

4. L'apprentissage des phonèmes et des graphèmes de la langue française

Savoir lire, c'est décoder et comprendre. Et décoder, c'est maîtriser les phonèmes et les graphèmes de la langue, mais aussi savoir déchiffrer les mots grâce au code de correspondance phonie-graphie. Même pour les apprenants dont la langue maternelle est proche du français, l'apprentissage de la lecture est difficile pour deux raisons qui sont inhérentes à la langue française : la polyvalence du système graphique et l'orthographe de la langue qui s'accompagne de marques grammaticales ou lexicales que l'on ne prononce pas forcément.

4.1. Difficultés d'apprentissage inhérentes à la langue française

Avant de parler de ces deux difficultés, il est nécessaire de rappeler aux définitions de « phonème » et « graphème ». Un phonème est « la plus petite unité distinctive de la chaîne orale » (Catach, 1995 : 16) alors qu'un graphème est « la plus petite unité (lettre ou groupe de lettres) de la chaîne écrite ayant une référence phonique et/ou sémique dans la langue parlée » (Catach, 1995 : 26). Ainsi, dans le mot « moi », il y a 3 lettres, 2 graphèmes (« m », « oi ») et 3 phonèmes ([m], [w], [a]).

La première difficulté est due à la polyvalence des unités graphiques :

- un même phonème peut être traduit par plusieurs graphèmes : [s] = s, ss, c, ç ;
- un même graphème peut transcrire plusieurs phonèmes : c = [k] (coco) ou [s] (cil)
- un graphème peut être composé d'une seule unité graphique (monogramme) ou de deux ou trois unités graphiques (digrammes ou trigrammes) qui perdent du coup leur valeur initiale : « an » est transcrit par le phonème [ã] et non pas [a] + [n]

La deuxième difficulté est liée au « plurisystème orthographique du français » (Catach, 1995 : 16). Selon elle, le système graphique du français est complexe mais il est régulier et cohérent, structuré. Elle distingue trois systèmes dans la langue :

- Les phonogrammes correspondant au système phonogrammique, selon lequel les unités notent les unités de l'oral : les graphèmes transcrivant directement les phonèmes. Par exemple, dans « ba », les graphèmes « b » et « a » transcrivent les phonèmes [b] et [a] respectivement.

- Les morphogrammes correspondant au système morphogrammique, selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales : les graphèmes traduisant du sens grammatical ou lexical qui ne se prononcent pas et ne s'entendent pas forcément. Nous distinguons d'une part, les morphogrammes grammaticaux qui sont des indicateurs « de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes) » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009 : 125). Par exemple, le graphème « s » dans « les livres », ou le graphème « ent » dans « ils mangent » et d'autre part, les morphogrammes lexicaux qui sont « des indicateurs de série lexicale » qui « servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés » et / ou « le masculin au féminin » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009 : 126). Par exemple, le « d » de **grand/grande** ou le « p » de **galop/galoper**.
- les logogrammes correspondant au système logogrammique, selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones : les graphèmes permettant de distinguer les homonymes grammaticaux et lexicaux. Par exemple, ver/verre/ vert/vers/vair pour les homonymes lexicaux et son/sont, a/à pour les homonymes grammaticaux.

Ces particularités inhérentes à la langue française rendent l'apprentissage de la lecture très difficile. C'est pourquoi, à mon avis, il est utile d'apprendre explicitement les règles de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes.

4.2. Apprentissage des règles de correspondance phonie-graphie

Le graphème correspond à une ou plusieurs lettres représentant un phonème. La mise en correspondance phonie-graphie consiste à reconnaître et prononcer des sons à partir des lettres. Apprendre à lire, c'est avant tout maîtriser ce code de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, une condition insuffisante mais indispensable.

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes met en jeu des règles complexes, notamment des règles contextuelles qui permettent de prononcer correctement quasiment tous les mots, y compris des mots qu'on n'a jamais rencontrés, sur la base soit d'une procédure d'assemblage, soit sur la base d'analogies orthographiques.

Cet apprentissage a pour avantage non seulement de prononcer des mots inconnus mais aussi d'alléger la charge cognitive. Par principe d'économie cognitive,

l'identification des mots sur la base d'une correspondance graphie-graphie peut être réalisée par la mise en œuvre d'un nombre limité de règles de correspondance. L'utilisation de ces règles doit être moins coûteuse que la mise en mémoire de la forme graphique des mots.

5. Différentes méthodes de la lecture

Schématiquement nous pouvons distinguer trois grands courants historiques dans les méthodes d'apprentissage. Au début du siècle, ce sont d'abord les méthodes syllabiques qui vont dominer. Puis dans les années 70, Foucambert révolutionne et met l'accent sur les situations de lecture, sur l'aspect communicatif : lire devient alors, non plus décoder, mais faire du sens. Depuis maintenant une vingtaine d'années, de nouvelles méthodes de la lecture apparaissent. Cependant, nous sommes revenus à des positions plus intermédiaires : lire c'est à la fois décoder et faire du sens.

5.1. Méthode syllabique

La méthode syllabique appelée aussi synthétique est l'enseignement de la lecture passant par celui des lettres, des syllabes, puis des mots. Elle limite l'apprentissage de la lecture à celui des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, c'est-à-dire à l'acquisition du code alphabétique. Il est question de graphèmes et non de lettres car un phonème peut être transcrit par plusieurs lettres : le phonème [o] par exemple est transcrit aussi bien par « o » que par « au » ou encore par « eau ».

Nous distinguons deux types de méthodes : la méthode syllabique à entrée alphabétique et la méthode syllabique à entrée phonique.

5.1.1. Méthode syllabique à partir des lettres

La méthode syllabique à partir des lettres repose sur le B.A.B.A, c'est-à-dire sur l'idée que la succession des lettres b et a donne « ba ». L'objectif est d'établir des relations quasi automatiques entre la reconnaissance de la forme graphique, l'émission du son correspondant et la reproduction de la forme graphique. A chaque leçon, les mots qui composent la phrase sont décomposés afin d'isoler les syllabes formées avec la lettre du jour. A partir d'une série d'exercices, les élèves doivent mémoriser les mots de la phrase et la reconnaissance visuelle de la lettre du jour. Or la lecture d'un mot ne peut pas se résumer à l'oralisation de la somme des lettres qui le composent. Par exemple,

pour le mot « chapeau » ce n'est pas C+H+A+P+E+A+U ! Cette méthode présente évidemment des inconvénients : elle pose de nombreux problèmes de segmentation, et la lettre n'est pas l'unité linguistique du code écrit.

5.1.2. Méthode syllabique à partir des sons

La méthode syllabique à partir des sons s'inspire de la méthode de Sablier, une méthode canadienne arrivée en France dans les années 70. Le son, et non plus la lettre, est proclamé unité de lecture.

L'objet de base de chaque acquisition n'est plus la lettre, mais le phonème, c'est-à-dire « la plus petite unité de la langue orale ». Le travail repose sur l'analyse de la chaîne parlée pour isoler et repérer des phonèmes, puis sur l'apprentissage des différentes graphies possibles du phonème.

Il s'agit cette fois d'établir des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Après une courte phase globale au cours de laquelle les élèves découvrent certains mots nouveaux, une phase d'analyse permet de mettre en correspondance les sons et les groupes de lettres. A partir des phonèmes, l'apprenant doit trouver les différentes graphies possibles. Apprendre à lire, c'est donc avant tout apprendre le code (mettre en correspondance les graphèmes et les phonèmes).

La distinction entre la méthode syllabique à partir des lettres ou à partir des sons est simple :

- si c'est à partir des sons, la méthode met en relation le phonème avec les correspondances graphiques les plus fréquents : o, au, eau.
- si c'est à partir des lettres, les graphies au et eau seront traitées plus loin.

Enfin, la méthode syllabique est dite « ascendante » lorsqu'elle va du simple au complexe, c'est-à-dire des lettres ou des phonèmes aux syllabes, des syllabes aux mots et des mots aux phrases. Elle privilégie le déchiffrage et l'identification des mots pour accéder au sens.

5.2. Méthode globale

La méthode globale décrite dès 1787 par Nicolas Adam, également appelée « méthode analytique », a été popularisée au début du XXe siècle par Ovide Decroly. L'innovation de la démarche consiste à privilégier le sens. L'abbé Nicolas Adam propose de partir de la phrase en rapport avec le vécu de l'élève pour aboutir à la lettre ou au son en utilisant des mots familiers. Il faut associer directement les mots et leur

signification sur la base d'un apprentissage « par cœur » d'une liste de mots. La lecture de mots nouveaux ne se fera que plus tard grâce à une analyse des différentes parties du mot.

5.2.1. Méthode globale de Decroly

La méthode globale basée sur la reconnaissance du mot dans sa globalité a été impulsée par le grand pédagogue Decroly au début du XXe siècle. Les principes sont les mêmes que ceux de l'abbé Adam. Il faut partir d'activités motivantes et de situations liées à la vie quotidienne. Les élèves apprennent d'abord à reconnaître globalement les énoncés avant de procéder à des activités d'analyse, puisque c'est le sens, la compréhension qui sont prioritaires. Dans un premier temps, il s'agit d'écrire plusieurs phrases à partir d'énoncés produits par les enfants et dont les thèmes sont liés à la vie de la classe. Puis il fait faire des observations sur un même mot écrit dans deux phrases différentes pour montrer la pérennité du sens. L'essentiel reste cependant la phrase globalement lue et non le mot. Puis. La classe s'essaie à écrire globalement la phrase avec modèle puis sans modèle. Au bout de quelques mois, les élèves ont acquis globalement un capital de mots à partir desquels ils vont se livrer à des comparaisons par substitution, suppression, transformation...pour trouver des analogies ou des différences.

Par exemple :

Papa donne une boîte à Léa.
Papa donne un gâteau à Léa.
Maman donne un gâteau à sa fille.
Maman offre un gâteau à sa fille.
Maman offrira un gâteau à sa fille.
Papa et Maman offriront un gâteau à sa fille, etc.

5.2.2. Méthode globale idéo-visuelle

Charmeux et Foucambert dans les années quatre-vingt prônent l'accès direct au sens, la lecture silencieuse et l'abandon de la combinatoire phonographique. Elle préconise de recourir à des stratégies de compréhension directe des textes. L'élève doit apprendre à émettre des hypothèses de sens à partir d'indices prélevés et organisés entre eux, c'est-à-dire attribuer directement du sens à l'écrit. La compréhension ne se fonde pas sur le déchiffrement, mais sur deux processus indissociables : l'identification de mots mémorisés et l'anticipation. Il s'agit d'utiliser directement des mots entiers

simples et familiers, voire des phrases entières, sous forme de différents jeux de devinettes grâce à la mémorisation inconsciente et la reconnaissance de mots. La combinatoire ne doit pas être enseignée systématiquement.

Elle consiste à apprendre à l'enfant à reconnaître un mot dans sa globalité, d'un bloc, plutôt que de lui faire associer les sons des différentes syllabes. Cette méthode se base sur l'aspect psychologique de la lecture et l'idée que l'enfant comprend mieux ce qui a un sens pour lui. La méthode globale s'inscrit dans le mouvement de l'éducation nouvelle qui date de la fin du XXe siècle. Recommandée dans les années 1970 et 1980, la méthode globale est très peu utilisée seule aujourd'hui.

5.3.Méthode mixte ou semi-globale

Dans la pratique, la méthode la plus pratiquée est la méthode mixte, appelée également « semi-globale » avec un attachement plus ou moins marqué au code ou au contexte. Elle juge indispensable de travailler à la fois sur l'apprentissage du code et sur la compréhension du sens des textes. Que l'accent soit mis sur la découverte du sens n'exclut pas pour autant tout travail de mise en correspondance entre des lettres et des sons.

Cette méthode tente de combiner les avantages de la méthode syllabique et de la méthode globale. En pratique, elle commence généralement par faire apprendre par cœur un certain nombre de mots, tels que des articles et des mots de liaison, pour poursuivre en se combinant avec une analyse syllabique ou phonétique. Les mots appris étant utilisés pour découvrir les syllabes et sonorités, permettent ainsi le déchiffrement de nouveaux mots.

La méthode mixte invite à une reconnaissance visuelle globale des mots, en s'appuyant très souvent sur un court texte illustré. En s'aidant de l'illustration, l'élève est appelé à mémoriser le profil graphique des mots écrits, voire des phrases, dont le maître lui indique la prononciation, sans qu'on lui demande de les déchiffrer. Il s'agit d'entraîner l'élève à la reconnaissance directe de mots qu'il aura photographiés et stockés en mémoire.

L'alphabétisation commence par l'apprentissage de l'alphabet, puis des syllabes ou par les mots en fonction de la méthode choisie. Que ce soit la méthode syllabique, la méthode globale, ou la méthode mixte, ces démarches reposent sur le même postulat :

apprendre à lire, c'est d'abord comprendre les unités de base de l'écrit (alphabet, lettre, syllabe, mots) et savoir les déchiffrer.

À part ces trois grands courants de méthode de lecture, il existe d'autres démarches pédagogiques qui proposent des entrées différentes servant de compléments pour accompagner une méthode de lecture.

5.4. Apprentissage par les gestes : la méthode Borel

La méthode Borel-Maisonnny est une méthode d'apprentissage de la lecture utilisant le canal visuel. Il s'agit de gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. Il y a un geste par son et non par graphie. Exemple : Il y a un geste pour le son O. Le même geste vaut pour les différentes graphies au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux.

La conscience de la position articuloire est pour Suzanne Borel-Maisonnny une condition fondamentale à l'émission d'un phonème. L'apprentissage de la lecture se fait en plusieurs étapes. Avant de découvrir le phonème puis par la suite son graphème, il convient de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'est un son et d'où il vient. Pour cela, un premier travail de gymnastique phonatoire est essentiel à tout approche de l'apprentissage de la lecture : on apprend à respirer et à maîtriser sa respiration. Puis, on commence le travail phonatoire proprement dit en travaillant sur les caractères phonatoires de chaque phonème : vibrations glottales ou non, vibrations orales ou nasales, position de la langue...

L'utilisation des gestes dans l'apprentissage présente plusieurs avantages :

- créer un conditionnement à l'identification de la lettre écrite et de l'articulation correspondante qui doit être d'une solidité parfaite.
- travailler la tension, l'intensité et la durée du phonème.
- fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite relativement au son.

Le phonème n'est plus un élément sonore isolé. Il a, en plus, une image visuelle qui facilitera à la fois la mémorisation mais aussi par la suite la relation phonème-graphème. Cette méthode Borel-Maisonnny est une aide au déchiffrage. Pour que l'acte lire soit complet, il convient de travailler en parallèle sur le sens.

5.5. Apprentissage par les couleurs : la lecture en couleurs

« La lecture en couleurs » n'est pas une méthode mais un ensemble d'outils pédagogiques créé par Caleb Gattegno permettant de travailler les prises de conscience liées à l'apprentissage de la lecture.

Ce matériel consiste en une série de tableaux de mots écrits selon un code couleurs dans lequel chaque couleur est associée à un phonème de la langue considérée. On se sert de ces tableaux pour provoquer la conscience phonologique des apprenants et la rendre attentive aux sons qu'ils produisent.

L'apprentissage de la lecture se fait en plusieurs étapes :

D'abord, le « tableau de rectangles » (ci-dessous) devient un outil performant pour l'apprentissage de la lecture en français. Le tableau est divisé en deux parties : les sons voyelles dans la partie supérieure et les sons consonnes et semi-voyelles dans la partie inférieure. Chaque couleur représente un phonème du français et il y a autant de couleurs que de phonèmes.

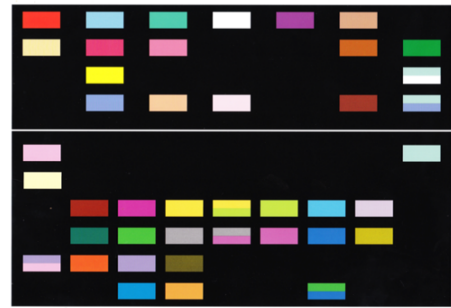


Figure 5: Tableau de rectangles de Gattegno

On prend le temps d'introduire les sons-voyelles, puis les élèves prennent conscience de l'ordre des sons, du sens de la lecture, de la représentation graphique du son (a ia iea iéa...) en pratiquant des séquences de lecture et des jeux algébriques. Après, on y introduit les consonnes, non pas comme sons uniques, mais comme modificateurs des voyelles puisque « con-sonne » signifie « sonne avec ».

Les apprenants vont découvrir comment la nouvelle couleur affecte le son-voyelle connu qui l'accompagne. Puis, par des jeux algébriques, on commence à former des syllabes, puis des mots. Une fois qu'ils ont lu la syllabe « ma », l'élève peut transférer sans aucune difficulté sur « mi », « me », « mo », puis sur « li », « le », etc. De « ma », on peut passer à « âme » et facilement à « ami » par le jeu de l'algèbre. Tout cela se fait sans heurt, dans le rythme approprié à la classe et les apprenants entrent dans le français. A ce stade, il est très facile d'introduire des phrases clés que les apprenants s'approprient et pourront lire sans ânonner, en comprenant ce qu'ils énoncent.

Ensuite vient un autre tableau appelé « Fidel³ » qui regroupe l'ensemble des phonèmes de la langue considérée avec, pour chacun d'eux, toutes ses graphies possibles dans cette langue. Il s'agit d'un ensemble de huit tableaux où tous les graphèmes représentant un même phonème sont regroupés et imprimés de la même couleur (bien entendu, on conserve le code couleur du tableau de rectangles ci-dessus). Le « fidel » représente tout le système orthographique français.

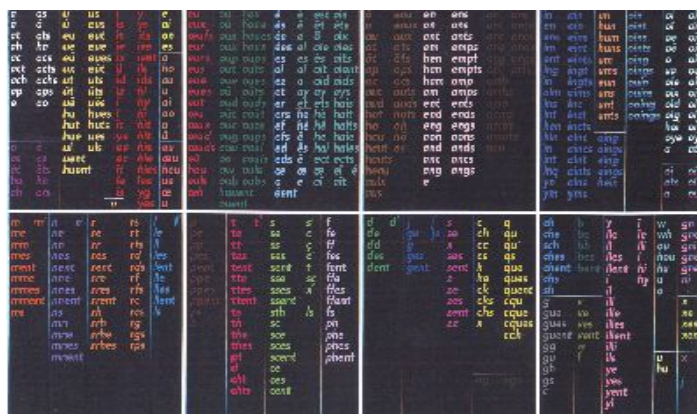


Figure 6: Fidel de Gattegno

Enfin, les tableaux de mots⁴ : Au nombre de 16, ces tableaux forment un ensemble ordonné et progressif. À l'intérieur de chaque mot, chaque graphème a la couleur du son qu'il représente. Les mots ne sont pas choisis parmi les mots fréquents ou familiers des élèves, mais « pour des raisons algébriques et selon certains critères de ressemblance qui permettent certains jeux » (Gattegno, 1991 : 100). Il ne s'agit pas de faire mémoriser des mots globalement, mais d'apprendre à les décomposer et à les recomposer pour engendrer d'autres mots, tous les mots dont on a besoin.



Figure 7: Tableau de mots de Gattegno

³ Voir annexe 2, p.104

⁴ Voir annexe 3, p. 105

Dans cette lecture en couleurs, l'utilisation de la couleur rend tangible les relations entre l'écrit et l'oral et permet de travailler sur la conscience phonologique. Chaque phonème, avec ses différentes graphies, a sa couleur.

5.6. « *Silent way* » ou la méthode silencieuse

Le « Silent way » ou la méthode silencieuse, est l'approche pédagogique élaborée par Gattegno pour l'enseignement des langues. Son objectif est de rendre les apprenants autonomes. Chika Ninomiya présente dans son mémoire quelques principes de cette approche : la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, les prises de conscience, la progression et les étapes de l'apprentissage. Je vais présenter brièvement ces principes (Ninomiya, 2014).

5.6.1. La subordination de l'enseignement à l'apprentissage

Chika Ninomiya reprend les propos de Gattegno : « [...] teachers of language can stop being record players, can be mostly silent, and can delegate the responsibility of learning to the learners in a manner that shows them also as responsible for what their part is » (Gattegno, 1976 : 20) ⁵.

Dans cette approche, la subordination de l'enseignement à l'apprentissage est une notion fondamentale appliquée à l'enseignement des langues étrangères. L'apprenant est au cœur de l'apprentissage, car comme son nom l'indique, le Silent Way est une approche silencieuse, dans laquelle l'enseignant reste silencieux, autant que possible, durant son cours. L'enseignant n'est pas là pour lui transmettre ses connaissances de manière autoritaire, mais pour les lui faire découvrir par lui-même.

5.6.2. Les prises de conscience

La notion de prise de conscience est fondamentale dans la vision de l'apprentissage chez Gattegno. Pour lui, ce sont les prises de conscience de l'apprenant au cours du processus d'apprentissage qui vont lui permettre de construire son savoir-faire dans la langue cible. Ces prises de conscience sont des conditions favorables à l'autonomie de l'apprenant. En effet, si l'apprenant ne se pose pas de question, il est

⁵« les enseignants de langue peuvent cesser d'être des enregistreurs automatiques, peuvent être la plupart du temps silencieux, et peuvent déléguer la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants d'une manière qui leur montre qu'ils sont aussi responsables de ce qu'est leur rôle.», traduit par Ninomiya (2014 : 19)

simplement conscient ; alors que s'il se pose une question et cherche une réponse, une tension se crée, qui se résout par une « prise de conscience » lorsque la réponse est trouvée. Par cette prise de conscience, il s'engage activement dans son apprentissage et devient de plus en plus autonome.

5.6.3. La progression

La progression de l'apprentissage est guidée par l'enseignant qui encourage les apprenants à faire des prises de conscience, et leur donne continuellement un feed-back. L'enseignant intervient s'il le juge nécessaire pour attirer l'attention des apprenants. Il ne corrige pas en leur donnant la bonne réponse. Son rôle est de leur indiquer leurs erreurs lorsqu'ils en font par des gestes ou des pointages, afin de leur permettre de mettre en place eux-mêmes leurs propres critères internes, qui vont s'enrichir de leurs expériences au fur et à mesure de la pratique. Dans cette approche, l'enseignant est donc très attentif aux prises de conscience de l'apprenant. Cela lui permet de suivre la progression de celui-ci, afin d'adapter son enseignement.

5.6.4. Les étapes de l'apprentissage

L'autonomie de l'apprenant, assez restreinte dans les premiers temps de l'apprentissage, va en augmentant avec l'acquisition de savoir-faire. Pour Gattegno, tout apprentissage suit une progression en quatre stades :

- (1) La prise de conscience fondamentale de l'existence d'un élément à découvrir ;
- (2) l'exploration de cet élément, en le testant, en faisant des erreurs constructives ;
- (3) la pratique, jusqu'à un point où l'on n'a plus besoin de concentrer son attention sur l'élément pour l'utiliser. Il s'agit de l'automatisation ;
- (4) Le transfert, c'est-à-dire l'intégration de ce nouveau savoir-faire, que l'apprenant pourra utiliser au besoin dans ses futurs apprentissages (Young, 2012).

Il est intéressant de remarquer que l'automatisation se réalise par la pratique, non pas en imitant de manière répétitive un modèle mais en construisant progressivement son propre modèle, basé sur ses propres critères internes (Young, 2012). En effet, si l'apprenant n'est pas mentalement présent en faisant un exercice, il pourra le répéter de nombreuses fois mais il n'obtiendra pas de prise de conscience. En revanche s'il est concentré et présent à ce qu'il fait, même si l'exercice est très itératif, il mènera à une maîtrise de plus en plus grande, car à chaque répétition il consolidera ses critères internes par rapport à l'action qu'il effectue.

5.6.5. Le rôle de l'enseignant

Ce qui me semble intéressant dans « Silent way », c'est le rôle de l'enseignant qui est de provoquer des prises de conscience parce que ces dernières constituent l'apprentissage. L'enseignant essaie de transmettre non seulement des connaissances mais surtout un savoir-faire. S'appuyant sur les compétences, les capacités et les expériences des apprenants, il s'attache donc à faire en sorte qu'ils puissent faire des découvertes, prendre conscience des faits de langue, établir des critères, s'entraîner, acquérir un savoir-faire et surtout, devenir autonomes dans leur apprentissage pour le devenir dans la langue. Il utilise le silence pour fournir l'espace dans lequel les élèves peuvent parvenir à une prise de conscience. En parlant peu, il se donne par ailleurs les moyens d'avoir, à chaque instant, une meilleure écoute et une plus grande disponibilité vis-à-vis des apprenants et de leur travail. L'enseignant reste indispensable puisqu'il garantit l'exactitude de la langue (sons, prosodie, mais aussi lexique, syntaxe, niveau de langue...) et son adéquation à la situation.

En conclusion, pour apprendre à lire, il y a plusieurs façons d'y arriver. Chaque méthode ou démarche a ses propres particularités, il est donc plus intéressant de réfléchir sur le contexte, sur les besoins, les lacunes et les profils des apprenants, sur les objectifs et les contenus d'apprentissage, etc. C'est en tenant compte de l'ensemble de ces facteurs que l'enseignant ou le formateur peut atteindre ses objectifs. Je pars donc du principe qu'il n'existe pas « UNE » bonne méthode d'apprentissage de la lecture, car cela dépend de la façon dont on l'utilise, du public auquel nous avons affaire, etc.

Cette partie théorique m'a aidée à mieux comprendre l'enjeu actuel de l'apprentissage du français dans le contexte de la politique d'intégration des migrants en France. Visant l'autonomie dans leur quotidien, la mise en place de cours de français est ressentie comme un besoin urgent par l'organisme. Le public des migrants est très hétérogène, et j'ai réalisé grâce à mes lectures que mon public d'apprenants relève de la pré-alphabétisation, ce qui m'a permis de réfléchir sur leurs besoins spécifiques. Face à des adultes, je dois également prendre en compte les caractéristiques de l'andragogie dans la conception de mon dispositif de formation.

Par ailleurs, l'écrit est omniprésent dans la société française. En raison de la complexité du système graphique du français, l'apprentissage de la correspondance phonie-graphie semble être un premier pas vers l'écrit. Quant aux méthodes, chacune ayant ses caractéristiques, il est intéressant de les combiner tout en conservant la

cohérence de la progression. En effet, avec la méthode mixte, l'apprentissage de la lecture passe par le déchiffrage mais aussi par l'accès au sens. La couleur permet de faire le lien entre le phonème et les graphèmes correspondants. Les gestes facilitent l'oralisation des phonèmes et la remédiation phonétique. Quant à la méthode silencieuse, elle favorise les prises de conscience, favorables à l'autonomie de l'apprenant.

III- ÉLABORATION DU PROJET

1. Genèse du projet

Quand j'ai commencé à apprendre le français à l'âge de huit ans, j'ai commencé par apprendre à lire grâce à la méthode Boscher, une méthode syllabique destinée aux enfants qui associe la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'orthographe, le dessin et le calcul. Grâce à cette méthode, j'ai appris très vite à lire et j'ai ainsi rattrapé mon retard scolaire.

Ayant toujours œuvré dans l'enseignement du français, j'avais commencé d'abord à donner des cours particuliers de français à des enfants francophones et allophones allant du CP à la terminale à Madagascar. Au début de l'apprentissage du français, je commençais toujours par l'apprentissage de la correspondance phonie-graphie avec les enfants allophones avec la méthode Boscher parce que je la trouvais très efficace.

Ensuite, j'ai travaillé sept ans à l'Alliance Française de Canton en Chine d'abord comme enseignante de FLE, puis comme coordinatrice pédagogique et chargée des certifications françaises (TCF, TEF, DFP, DELF). J'y ai donné des cours de français général aux enfants, adolescents et adultes allant du niveau A1 à B2. Pour répondre aux besoins de l'établissement, j'étais souvent amenée à enseigner à de grands débutants. J'ai aussi conçu et animé des ateliers de phonétique qui précèdent ou accompagnent les cours de FLE pour les apprenants débutants pour faciliter l'apprentissage. Il m'est arrivé également de donner des cours particuliers d'alphabétisation pour des apprenants africains francophones non scolarisés antérieurement.

Quand j'ai appris le chinois à l'âge adulte, je me suis rendue compte de la grande difficulté que j'avais au début de mon apprentissage. En effet, le chinois possède un système linguistique très différent du français ou de l'anglais que je connaissais. Je n'avais pas de repères. Il m'a fallu passer par une phase de transition pour comprendre la relation entre le « pinyin » (alphabet phonétique chinois), les traits scripturaux (éléments d'un caractère chinois), l'ordre des traits et le sens du mot. Cette phase de transition m'a permis par la suite d'être autonome dans mon propre apprentissage.

Dans le cadre de mon stage, par le biais du cahier des charges, l'établissement exprime son souhait d'offrir un lieu d'apprentissage du français oral avant l'accès à d'autres dispositifs de droit commun et d'apporter les bases de la langue française orale pour permettre aux apprenants d'être autonomes au quotidien. Pour répondre aux

missions qui m'ont été confiées, j'ai conçu un dispositif basé sur l'oral. Cependant, en observant les premières séances dans les deux groupes que j'ai créés, je me suis rendu compte d'un problème commun. L'apprentissage des phrases usuelles du quotidien n'a pas été aussi efficace que prévu à cause de la difficulté à lire des mots. Cela représente un handicap majeur que je devais absolument résoudre pour avancer vers les objectifs fixés. J'avais remarqué que même ceux qui ont déjà suivi deux cents heures de français auparavant lisaient les mots au hasard. Ceux qui lisaient correctement les mots n'étaient pas sûrs d'eux. Ils m'ont confié par la suite qu'en fait ils tâtonnaient sans trop comprendre les règles.

De ce constat, ma problématique se précise : Comment faciliter l'accès à l'écrit aux apprenants migrants adultes afin de les rendre plus autonomes dans leur propre apprentissage?

Pour répondre à cette problématique, j'ai pensé alors concevoir un autre dispositif travaillant sur la littératie. 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. » (Adami, 2009 : 59), en considérant l'écrit comme un véritable monde avec sa logique propre.

La culture écrite occupe une place prépondérante dans la société française et mes apprenants y sont confrontés dans leur quotidien. Il me semble judicieux de leur proposer une phase de transition où ils découvrent les relations entre les graphèmes et les phonèmes du français parce que chaque langue a ses propres codes et que leurs langues sont éloignées du français. La difficulté est d'autant plus grande pour ceux qui n'ont pas été scolarisés antérieurement.

Convaincue que l'accès à l'écrit favorise l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage et compte tenu de la durée de mon stage, j'ai décidé de concevoir à nouveau un module d'accompagnement en parallèle du dispositif de l'oral, ayant pour objectif l'apprentissage de la lecture. Prenant en compte le contexte et le profil de mes apprenants, j'ai opté pour la première définition de la littératie proposée par Barré-De Miniac, autrement dit, l'apprentissage se limite aux règles de correspondances phonie-graphie. En tenant compte du niveau des apprenants, je privilégie donc l'apprentissage des phonèmes et des mots comme unités linguistiques. Apprendre à lire, dans ce

module, c'est mettre l'accent sur le son et sur le sens à la fois. Le son est mis en avant par l'apprentissage des correspondances phonie-graphie tandis que le sens est donné par des illustrations. Quant à l'accès à l'écrit, l'apprentissage se limite à la reconnaissance des graphèmes dans les activités que nous proposons. Le savoir-écrire n'étant donc pas l'objet de l'apprentissage, je préfère ne pas aborder les règles orthographiques dans ce module.

2. Conception du projet

En général, l'apprentissage de la lecture met en jeu plusieurs compétences : le décodage, c'est-à-dire la découverte progressive des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ; la mémorisation progressive de ces correspondances et des mots au travers du tâtonnement phonologique et de la multiplication des pratiques de lecture ; la compréhension du sens ; l'acquisition des règles grammaticales et orthographiques.

Cependant, dans la conception du module, je vise essentiellement les trois premières compétences. De prime abord, ce module peut paraître simple mais en réalité, il est complexe et vise plusieurs objectifs didactiques dans l'apprentissage de la lecture.

2.1. Présentation générale du module d'apprentissage

Ce module comporte quarante-sept fiches dont un sommaire à la première page. Il associe à la fois la phonétique, la lecture et le lexique et encourage l'autonomie des apprenants dans leur propre apprentissage. Ainsi, ce module comprend plusieurs objectifs didactiques (phonétique, décodage, lexique, mémorisation, autonomie) que je vais développer et analyser ultérieurement.

C'est également un module d'accompagnement au dispositif de l'oral que j'ai créé en parallèle. En effet, les mots servant à travailler le son étudié dans ce module sont également présents dans le dispositif de l'oral. Je voulais faire le lien entre ces deux dispositifs pour leur faire comprendre l'enjeu de la lecture. Savoir lire des syllabes, des mots dans ce module puis des phrases usuelles dans le dispositif de l'oral permet d'acquérir plus de vocabulaire et ainsi de les réutiliser dans le quotidien. Dans ce sens, savoir lire, c'est étoffer son bagage lexical qui aidera dans les situations de communication de la vie quotidienne.

2.2. Étapes de conception

Pour la conception du module, je me suis basée sur le concept de l'ingénierie de formation préconisé par Ardouin (2003 : 1) :

L'élaboration d'un projet de formation ne se réduit pas à la définition d'un contenu de stage et d'une pédagogie adaptées, mais nécessite de prendre en compte à la fois la demande de l'organisation et son environnement. Il s'agit de mettre en œuvre une démarche effective qui tienne compte des différentes dimensions d'une situation (Ardouin, 2003 : 1).

Pour mieux répondre aux besoins de formation, il est donc important de comprendre et d'analyser tous les facteurs qui peuvent influencer mon projet de formation avant de le concevoir. Comme il s'agit de besoins spécifiques selon un contexte donné, j'ai conçu le dispositif de l'oral et le module d'accompagnement selon le concept de l'ingénierie de formation de Thierry Ardouin. J'ai commencé par analyser les demandes exprimées dans le cahier des charges. J'ai collecté des données concernant les apprenants avant mon stage par l'intermédiaire d'un questionnaire « Fiche de renseignement »⁶ et j'ai pris soin de les analyser. Ensuite, grâce à l'analyse des besoins de l'établissement et des apprenants, j'ai commencé par élaborer un programme de formation pour avoir une vue d'ensemble de la formation et vérifier la cohérence entre chaque séance. Il s'agit d'ingénierie pédagogique. Une fois le programme planifié, j'ai ensuite conçu un modèle d'une séquence didactique en déterminant les différentes phases et les activités didactiques à mettre en place. Cette étape de conception correspond à l'ingénierie didactique.

2.3. Organisation temporelle

Le décodage me semble être important dans l'apprentissage d'une langue puisque c'est le premier pas vers l'écrit. J'ai alors proposé un module d'apprentissage de la correspondance phonie-graphie le mercredi matin commun aux deux groupes. Au bout de deux à trois séances, je me suis rendu compte du faible effectif des participants. À travers des entretiens spontanés avec ces derniers, j'ai réalisé que la plupart des apprenants déposaient et cherchaient leurs enfants le mercredi puisque ces derniers n'avaient pas de cours l'après-midi. Comme ce module me paraît fondamental pour acquérir des bases solides, il me fallait donc trouver un autre créneau. Cette fois, j'ai proposé d'insérer ce module une demie-heure avant chaque cours d'oral. Après l'accord de ma tutrice et de la directrice, je commençais donc à chaque fois mes séances d'abord

⁶ Voir annexe 4, p. 106

par une demi-heure d'apprentissage de la lecture avant de continuer par des cours d'expression orale.

Comme cette nouvelle organisation temporelle fonctionnait très bien, nous avons décidé de continuer jusqu'à la fin de mon stage. Les apprenants y trouvaient également leur compte puisqu'ils n'avaient plus besoin de se déplacer exprès pour ce module.

2.4. Contrat didactique

J'ai profité de cette réorganisation pour négocier un contrat didactique⁷. Je ne l'avais pas fait au début des cours parce que les règles de base pour le bon fonctionnement des cours me paraissaient évidentes. Mais en réalité, ces règles n'étaient pas du tout évidentes pour ces migrants adultes, puisqu'ils avaient d'autres cultures éducatives et qu'en plus certains d'entre eux n'ont jamais été à l'école.

Ce contrat d'engagement doit être signé par l'apprenant lui-même, par le travailleur social qui l'accompagne et par moi-même en qualité d'enseignante. Apprendre à respecter ce contrat, c'est d'une part donner un caractère obligatoire aux cours de français et d'autre part apprendre quelques règles du savoir-vivre en France. Par exemple, on n'arrive pas en retard en classe comme on n'arrive pas en retard à un rendez-vous avec le travailleur social, le médecin, la préfecture, etc.

Dès la signature du contrat, ils sont engagés à assister à mes cours jusqu'à la fin de mon stage et doivent respecter quelques règles pour le bon fonctionnement du cours. Les résultats attendus du contrat seraient d'être plus présents dans les cours pour que les formations mises en place puissent être efficaces.

La mise en place de ce contrat a globalement porté ses fruits puisque j'ai observé plus d'assiduité de la part des étudiants. Cependant, malgré ces règles explicites, il y en avait toujours certains qui ne les respectaient pas. Mais en tenant compte de mon statut de stagiaire et du fait que j'avais affaire à des adultes, j'estimais que mon rôle n'était pas de les pénaliser ni de les punir, mais au contraire de les encourager à assister à mes cours. C'est pourquoi j'ai choisi de ne pas les sanctionner. Je leur ai expliqué l'importance d'être à l'heure et d'être assidus à maintes reprises. J'en avais fait part aux travailleurs sociaux pour qu'ils mettent un peu plus de pression sur eux. Malgré les efforts de ces derniers, certains continuaient à ne pas venir régulièrement. Je n'avais donc plus insisté pour éviter des conflits.

⁷ Voir annexe 5, p.107

2.5. Ressources didactiques

Pour élaborer le programme de formation, j'ai consulté des manuels de lecture destinés aux migrants adultes pour m'inspirer de leur méthode d'apprentissage et des activités proposées. J'ai répertorié la liste des ouvrages⁸ en les classant selon le public et les unités linguistiques visés. Mais je me suis rendu compte que la plupart des ouvrages pour l'alphabétisation sont destinés davantage à un public relevant d'illettrisme, ou de post-alphabétisation ayant un niveau A2 à l'oral. L'objectif visé est la compréhension de textes et des notions de grammaire y sont abordées. Or, tenant compte des profils et des besoins réels de mes apprenants, je vise l'apprentissage des phonèmes et les règles de correspondance phonie-graphie uniquement. Les unités linguistiques travaillées sont des phonèmes et des mots. Je me suis alors appuyée notamment sur des ouvrages destinés à un public de pré-alpha et alpha : *Méthode de lecture-écriture* (Bordreuil), *Je lis, j'écris le français* (Barthe et Chovelon) et *Trait d'union 1 Lire - Niveau A1* (Adami). Mais ces ouvrages proposent aussi l'apprentissage de l'écriture que j'ai décidé de ne pas aborder avec mes apprenants. C'est pourquoi j'ai préféré concevoir un module adapté à mon public et à mes objectifs visés afin de privilégier l'apprentissage des phonèmes et la correspondance phonie-graphie.

Quant au choix des mots, j'ai sélectionné ceux qui me semblent les plus fréquents ou proches du quotidien des apprenants parmi les manuels cités précédemment mais aussi sur internet notamment des dictionnaires en ligne⁹. Il s'agit essentiellement des noms communs, des verbes d'action, et des adjectifs qualificatifs faciles à expliquer et à illustrer par des images. Je voulais éviter des mots abstraits, difficiles à illustrer. Et compte tenu des cultures hétérogènes des apprenants, je voulais également éviter les mots à « charge culturelle partagée » (Galisson, 1995 : 5) qui donnent une valeur ajoutée à la signification ordinaire d'un mot. En effet, l'implicite culturel peut rendre difficile l'accès au sens pour les personnes qui ne partagent pas la même culture.

Quant au choix des images, j'ai essayé de choisir en priorité des images illustrant des objets, des personnes, des animaux. Trouver des images sur le site google.com, c'est facile. Cependant, la difficulté est de proposer des images pertinentes. Il faut donc bien choisir les images en tenant compte du sens propre du mot, de la couleur, de la netteté et de la taille de l'image. Pour être moins subjective, je me suis mise à la place des

⁸ Voir annexe 6, p. 108-114

⁹ <http://dict.xmatiere.com/>.

apprenants et j'ai pris plus de temps que prévu pour sélectionner mes images parce que je voulais éviter des images à plusieurs interprétations possibles.

Je tiens à rappeler que l'objectif de ce module étant l'apprentissage de la lecture et non du lexique, la sélection des mots et des images est une étape très importante, parce que c'est à travers eux que les phonèmes et les graphèmes des mots prennent du sens chez les apprenants. Si les images sont bien choisies, je n'ai pas besoin de passer du temps à expliquer le sens des mots, ce qui permet de se concentrer davantage sur le déchiffrement des mots.

2.6. Ingénierie de formation

Comme ma commande de stage est axée sur l'oral, l'apprentissage de la correspondance phonie-graphie vise avant tout à développer la compétence du savoir-lire. L'objectif général de mon module est d'apprendre à décoder les graphèmes, apprendre à lire les mots pour que les apprenants puissent travailler en autonomie plus tard chez eux à l'issue de mon stage.

Allant du plus simple au plus complexe, j'ai choisi pour ce module de travailler les phonèmes selon la progression suivante :

- les voyelles simples et leurs dérivés graphiques (de 1 à 6)
- les consonnes simples (de 7 à 22)
- les voyelles à deux lettres (de 23 à 34)
- les voyelles à trois lettres et plus (de 35 à 37)
- les consonnes à deux lettres, puis à trois lettres et plus (de 38 à 44)
- et enfin quelques particularités (de 45 à 47)

Dans cette perspective, j'ai conçu mon module¹⁰ de la manière suivante :

SOMMAIRE

1. a_à_â - o ô au eau	25. an_am_en_em_aon
2. i_î_y - u_û	26. on_om
3. a_à_â - o ô au eau i_î_y u_û	27. in_im_un_yn_ain_ein
4. e_é_è	28. eu_eur_oeu_oeur
5. é_er_ez_et_ier	29. ac oc ic uc
6. è_ê_ai_ei_et_est	30. ec el er es
7. h	31. elle erre esse ette
8. b_bb	32. ar or ir ur
9. p_pp	33. al ol il ul
10. d_dd	34. if ouf euf oif - aul oul eul oil
11. t_tt_th	35. oin_ien
12. m_mm	36. ion_sion= tion
13. n_nn	37. our_oir_eur
14. f_ff_ph	38. ch
15. v_vv	39. gn
16. l_ll	40. br pr dr vr
17. r_rr	41. fr tr cr gr
18. c_k_q_qu	42. bl pl fl
19. s_ss_c_ç_sc_x	43. cl gl
20. s_z	44. sp st str sc scr
21. j_g_ge	45. ill ll ail_euil_eil_eille_ouil
22. g_gu	46. x
23. oi	47. ai_oi
24. ou	

Figure 8: Sommaire du module

2.7. Ingénierie pédagogique : cas d'une séquence¹¹

Nous allons analyser l'organisation d'une séquence du module qui porte sur le phonème [ã].
























AN_an_AM_am EN_en_EM_em AON_aon						} Partie 1
Ban_can_çan_dan_fan_phan_gan_gen_jan_lan_man nen_pan_quan_ren_sen_tan_ven						
Ban can_nan_pan_çan_ran_dan_fan_tan_gan_jan_lan_van Ben_cen_nen_pen_ren_den_fen_ten_gen_jen_len_ven_ven						} Partie 3
Ban can_dan_fan_gan_gen_lan_man_paon_ren_sen_tan						
banç		dent		champ		
blanç		tente		lampe		
maman		enfant		ampoule		
gant		piment		jambe		
sang		pendule		temps		
chanter		ventre		taon		
danse		trente	30	paon		
vent		emploi		faon		

Figure 9: Modèle d'une séance du module

¹⁰ Voir annexe 9, p. 117

¹¹ Voir annexe 9, p.130

Chaque séance est composée de quatre parties suivant la progression son-syllabe-mot avec une démarche explicite :

La partie 1 indique à la fois le titre et l'objectif de la séance. Cela correspond à la phase de l'explicitation de la règle. Il s'agit de travailler sur le son avec ses différentes formes graphiques qui sont en couleur dans toute la page pour mettre en évidence le son à travailler. Je prononce d'abord le son, et demande à chaque apprenant de répéter. Je rectifie au cas par cas si besoin par des gestes, des dessins. L'explication de la correspondance phonie-graphie se fait sans métalangage. Après m'être assurée que tout le monde prononce correctement le son, je leur explique que le son [ã] a plusieurs formes à l'écrit « AN », « an », « AM », « am », « EN », « en », « EM », « em », « AON », et « aon » et qu'il faut les connaître. Puis, je leur explique également les erreurs à éviter. Par exemple, pour la forme « am », il faut prononcer [ã] et non pas [a-m], pour la forme « aon », il ne faut pas prononcer [a-o-n] ni [a-ã] .

La partie 2 est la phase de mise en application des règles. Quand ils ont compris que toutes les formes présentées ont la même prononciation, il faut appliquer cette règle de correspondance phonie-graphie dans la lecture des syllabes. Dans notre exemple, le son travaillé est une voyelle. Il s'agit de décoder des syllabes en variant des consonnes qui ont été travaillées précédemment et les formes écrites du son de la séance. Cela permet de réviser les sons étudiés auparavant tout en appliquant de nouvelles connaissances. Dans cette phase, il s'agit d'associer une consonne et une voyelle pour former une syllabe, un nouveau son. Ex : « Ban » = /b+/ã/ = /bã/. Cette phase est généralement plus lente que la phase précédente parce que le décodage de la syllabe représente une difficulté cognitive supplémentaire, surtout pour les apprenants peu ou pas scolarisés dans leur langue d'origine.

La partie 3 est la phase de mise en pratique. Il s'agit du même principe que la partie 2 mais l'objectif est différent. Dans cette phase, il s'agit non seulement de décoder chaque syllabe avec l'association d'une consonne et d'une voyelle, mais surtout de décoder plus rapidement. Du point de vue didactique, il s'agit pour les apprenants de lire très vite comme s'ils lisent une image. Cette étape se rapproche de la méthode de lecture globale et me semble particulièrement intéressante à ce stade parce qu'une fois qu'ils ont compris le principe de décodage, ils doivent lire plus rapidement pour avoir des réflexes de décodage.

La partie 4 est la phase de lecture de mots. Apprendre à lire, c'est d'abord mettre l'accent sur le son, puis sur le sens. En effet, si l'apprentissage ne se limite qu'aux sons, quel est l'intérêt d'apprendre ces règles de phonie-graphie ? C'est pourquoi donner du sens à ce qu'on lit est plus motivant et utile. Du point de vue pragmatique, l'apprentissage de ces règles permet d'acquérir plus de lexique, d'où la nécessité de lire des mots. Or le choix des mots est aussi important pour notre public adulte. J'ai donc choisi en priorité les mots qui apparaissent dans l'atelier oral, ensuite des mots simples proches de leur quotidien. L'apprentissage des règles du décodage fait sens : cela permet d'accéder à d'autres composantes du système linguistique, notamment le lexique. Lire, ce n'est pas seulement décoder les graphèmes et prononcer les phonèmes correspondants mais donner sens à ce qu'on lit. Pour attirer leur attention sur le déchiffrement des mots tout en facilitant l'accès au sens, j'ai ajouté des images pour illustrer les mots, souvent concrets. Consciente que l'image n'est pas vernaculaire, l'utilisation de l'image pour accéder au sens présente pourtant des avantages tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Pour l'enseignant, l'accès au sens est simplifié et prend peu de temps, ce qui permet de se concentrer davantage sur l'acquisition de la lecture que sur le sens du mot. Quant aux apprenants, ils sont attirés par les images, cela éveille leur curiosité et leur désir d'apprendre à lire. Leur motivation est plus grande avec des illustrations.

3. Analyse du module

Dans ce chapitre, je propose une analyse plus fine de ce module autour des démarches utilisées, des objectifs pédagogiques, de son utilisation flexible et de ses limites. Je vais commencer par les démarches utilisées dans la mise en place de ce module.

3.1. Démarches utilisées

Le choix d'une méthode doit reposer sur une réflexion approfondie concernant les mécanismes en jeu dans la lecture. Le problème n'est donc pas de choisir une méthode ou une autre, mais de savoir quels sont les mécanismes que l'on vise, et donc d'adapter la méthode en conséquence. Dans ce module, j'ai compilé plusieurs démarches : la démarche déductive, la méthode mixte (syllabique et globale), le code couleurs, le code gestuel, la méthode silencieuse et les illustrations en appui.

3.1.1. Démarche explicite

Tout d'abord, compte tenu du profil des apprenants peu ou pas scolarisés et de la durée limitée du stage, j'ai préféré appliquer durant tout le module la démarche explicite parce que je voulais leur transmettre explicitement dès le début de la séance les règles de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes pour éviter des confusions. La démarche implicite aurait pu être appliquée à travers de nombreuses activités si j'avais eu plus de temps.

Reprenons l'exemple de la séquence didactique précédente, dès la partie 1, je commence par présenter oralement le phonème à étudier [ã]. J'ai choisi de ne pas écrire le phonème en alphabet phonétique car il n'apporte pas d'intérêt particulier pour mon public. Cependant, pour avoir des repères, je leur demande s'il y a le même phonème ou un phonème approximatif dans leur langue et de le noter à coté.

Ensuite, je leur montre les graphèmes les plus fréquents correspondant à ce phonème. L'écriture cursive étant plus difficile d'accès, j'ai préféré présenter les graphèmes sous forme d'écriture d'imprimerie, en majuscules et en minuscules. Il est à noter que l'écriture cursive est présentée dans le tableau de l'alphabet à la première page du module :

Alphabet *Alphabet*

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

Figure 10: Alphabet en français

Avec ce tableau, les apprenants peuvent retrouver la correspondance des écritures en majuscules et minuscules. C'est un outil qu'ils peuvent réutiliser plus tard. Le phonème et les graphèmes à apprendre sont encadrés et exposés dès le début de la séquence. Je pense que le choix de la démarche explicite a été judicieux dans la mesure où cela aide les apprenants à se concentrer sur le phonème à étudier.

3.1.2. Méthode mixte (syllabique et globale)

Quant à l'apprentissage de la lecture, j'ai choisi la méthode mixte avec un attachement très marqué pour la méthode syllabique à entrée phonique. En effet, il me semble qu'en connaissant bien les règles de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, les apprenants auront la possibilité de lire des mots qu'ils n'ont jamais vus ni étudiés auparavant. Même s'ils ne comprennent pas le sens des mots, ils savent au moins comment les prononcer et cela peut rassurer les apprenants et leur donner confiance. Un autre avantage, c'est que non seulement ils peuvent être plus autonomes dans leur apprentissage mais en plus cet apprentissage peut se faire n'importe où et n'importe quand. Par exemple, ils peuvent déchiffrer et oraliser les mots qui se trouvent dans la rue, notamment des panneaux d'indication, des noms de magasins ou des formulaires à remplir, et deviner le sens de ces mots selon le contexte.

Après l'apprentissage des règles de correspondance phonie-graphie, j'invite les apprenants à lire des syllabes et les mémoriser par bloc comme s'il s'agissait d'une image. Cela permet aux apprenants de ne plus décoder à nouveau et ainsi lire plus vite. En effet, après avoir compris que « man », se prononce [mã], ils sont invités à mémoriser le bloc et lorsqu'ils lisent le mot « dimanche », ils n'ont plus besoin de décoder à nouveau par la méthode syllabique m+an. La méthode globale est utilisée dans la partie 4 de la séance didactique avec comme appui des images. Ces images renvoient au sens du mot. En voyant une image, les apprenants comprennent le sens du mot qu'ils vont lire par la suite. Ainsi le sens n'est pas négligé dans l'apprentissage de la lecture.

La méthode mixte permet ainsi de travailler les règles de phonie-graphie, de décoder plus rapidement par la mémorisation des blocs de syllabes et enfin d'oraliser des mots.

3.1.3. Code couleur

Le principe de la lecture en couleurs de Gattegno est intéressant dans la mesure où cela permet de travailler les prises de conscience liées à l'apprentissage de la lecture. Chaque couleur est associée à un phonème, ce qui facilite la reconnaissance et la mémorisation de ces phonèmes. Il est opportun de souligner que pour les non scolarisés, le code couleur est une stratégie très judicieuse qui facilite l'apprentissage.

Cependant, je pense que cette méthode n'est pas adaptée à mon public pour deux raisons. D'une part, elle s'appuie uniquement sur le code couleur pour travailler les phonèmes sans montrer les graphèmes correspondants. La reconnaissance visuelle des graphèmes est d'abord négligée avec le « tableau de rectangles », puis trop chargée avec le « fidel ». A mon avis, cette méthode facilite certes la reconnaissance du phonème mais pas des graphèmes associés. Il est donc difficile de travailler la correspondance phonie-graphie et les apprenants oublient très rapidement le code couleur lors du cours suivant. D'autre part, l'apprentissage par des jeux algébriques que préconise Gattegno à travers les différents outils impose une charge cognitive supplémentaire à mes apprenants pas ou peu scolarisés. Préférant simplifier l'apprentissage, j'ai préféré m'abstenir de ces jeux algébriques.

Par contre, ce qui est intéressant dans la lecture en couleurs de Gattegno, c'est le phonème qui est mis en valeur par une couleur. C'est pourquoi dans mon module, j'ai choisi d'utiliser la couleur pour faciliter la reconnaissance à la fois du phonème et des graphèmes correspondants. En effet, le phonème de la séance est mis en valeur par une couleur. Tous les graphèmes correspondants à ce phonème sont de la même couleur pour respecter un code couleur. L'usage des couleurs permet d'abord d'attirer l'attention des apprenants, de mettre en relief le phonème à étudier et de faire correspondre le phonème à ses graphies les plus fréquents. Reprenons notre exemple portant sur le phonème [ã] : celui-ci est de couleur verte dans toute la séance, ce qui attire le regard des apprenants sur ce son. Grâce à cette couleur, les apprenants reconnaissent le phonème. La visualisation des graphèmes associés permet d'associer le phonème à ses différents graphèmes et ainsi de mémoriser ces règles de correspondances puisque le code couleur permet d'activer la mémorisation visuelle.

3.1.4. Code gestuel

En plus du code couleur, j'utilise le code gestuel en appui. J'apprécie l'idée d'illustrer les sons par des gestes comme dans la méthode Borel-Maissonny parce que

cela permet d'aider à la prononciation et à la mémorisation. Cependant, ne l'ayant jamais pratiqué, j'ai préféré utiliser mes propres codes gestuels que j'ai développés dans mes expériences antérieures.

Au début de leur apprentissage, j'accompagne la prononciation du son étudié par des gestes et des mimes pour illustrer. Si un apprenant a des difficultés, je fais des gestes pour indiquer la forme des lèvres, je lui demande de toucher sa gorge par exemple pour qu'il prenne conscience de l'appareil articulatoire, etc. J'aborde brièvement la phonétique articulatoire sans aucun métalangage.

Au fur et à mesure, je diminue la fréquence des gestes. Lorsque les apprenants ne savent plus comment prononcer ou lorsque je dois remédier aux erreurs phonétiques de ces derniers, je reprends mes gestes et mimes pour leur donner des indices, afin qu'ils s'auto-correctent. Je travaille beaucoup aussi l'intonation, le rythme et le débit à travers mes gestes, comme si j'étais chef d'orchestre et que les apprenants doivent prononcer selon la coordination de mes gestes et mimes. Je dois avouer qu'au début de l'apprentissage de la lecture, ils ont pris un petit moment pour comprendre le sens de mes gestes. Ce qui prouve que la mise en place du code gestuel nécessite un temps d'adaptation parce que ce n'est pas tout de suite partagé par les apprenants et que cela peut prêter à confusion. Mais une fois qu'ils ont compris le sens de mes gestes, ils sont pour la plupart capables de s'auto-corriger sans mon intervention orale. J'interviens de plus en plus par les gestes sans avoir à prononcer les sons, j'applique progressivement la méthode silencieuse.

3.1.5. Silent way ou méthode silencieuse

Je me suis inspirée du « Silent Way » ou « méthode silencieuse » de Gattegno dans mes pratiques de classe. C'est une approche silencieuse, dans laquelle l'enseignant utilise le moins possible la parole mais des réglettes et des tableaux comme principaux instruments d'enseignement. Selon lui, l'enseignant n'est pas là pour transmettre ses connaissances de manière autoritaire. Son silence laisse à ses apprenants tout l'espace nécessaire pour explorer et prendre conscience de la langue et le laisse lui-même libre de les observer et de noter les difficultés de chaque apprenant.

Effectivement, en intervenant par mes gestes et mimes tout en étant silencieuse, je laisse plus d'opportunités aux apprenants de réfléchir et prendre conscience de leurs erreurs phonétiques par exemple. Ces prises de conscience sont fondamentales selon moi puisqu'elles vont permettre aux apprenants de construire leur savoir-faire dans la

langue cible. C'est en cela que je rejoins totalement les principes du Silent Way. Sans ces prises de conscience au cours de l'apprentissage, l'acquisition ne peut réellement se faire et l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage ne peut réellement se développer.

3.1.6. Explicitation du sens par des illustrations

Savoir-lire sans comprendre est sans intérêt. Donner du sens à ce qu'on lit est beaucoup plus motivant mais comment faire pour expliciter le sens des mots ?

Utiliser les langues connues des apprenants ? Utiliser une langue vernaculaire pourrait à priori être une solution mais prenant en compte l'hétérogénéité de la classe au niveau linguistique, il est difficile de choisir une langue commune comprise par tous.

Par contre, il m'arrive ponctuellement d'utiliser des mots en anglais, et ceux qui ont compris peuvent traduire dans d'autres langues, comme l'arabe par exemple. Je les encourage à s'entraider mutuellement. Je les invite aussi à me donner l'équivalent dans leurs langues. Ils sont particulièrement actifs à ce moment là. Cela crée un climat propice aux échanges interculturels qui motivent les apprenants à prendre la parole.

Utiliser la langue cible ? Cela me semble être une solution puisque les apprenants sont exposés davantage à la langue-cible, ce qui favorise ainsi à l'apprentissage. Mais l'accès au sens par la langue-cible ne suffit pas. Il faudrait proposer d'autres alternatives en complément.

Utiliser des moyens non verbaux ? Cela me paraît plus adapté à mon contexte. C'est ainsi que l'explicitation du sens par les images me semble la solution la plus adaptée à mon public d'apprenants. Tous les mots que j'ai choisis désignent des objets, des personnes ou des animaux et peuvent être illustrés par des images parce que ces dernières me paraissent concrètes et moins subjectives. Bien entendu, la sélection d'images est une étape très importante pour éviter les différentes interprétations possibles.

L'accès au sens par des objets réels présents dans la salle de classe est aussi un excellent moyen. Il suffit alors de désigner l'objet en question, par exemple, « ampoule », « rideau », « sac », « porte », « carton », « mouchoir », « stylo » etc. En désignant des objets présents dans la classe, particulièrement des objets personnels des apprenants, cela les stimule.

J'accompagne l'explicitation du sens par les gestes, l'expression du visage, les mimes et les objets réels lorsque c'est possible. Les gestes et les mimes permettent généralement d'illustrer les verbes d'action, par exemple « vomir », « crier », « laver »,

« manger », ou encore désigner les différentes parties du corps. En tant qu'enseignante, je n'hésite pas à faire de grands gestes et mouvements comme si j'avais en face de moi des spectateurs. Ce moment est particulièrement apprécié des apprenants. C'est généralement des fous rires.

L'humour est présent tout au long de la séance. Par exemple, pour le phonème [k], je leur fais distinguer « coco », « coca », « caca » et leur demande de choisir le mot adapté. Par exemple, je veux boire du jus de.... , le bébé fait, j'achète une bouteille de Pour choisir correctement, ils doivent faire attention aux voyelles. Ainsi, ils se rendent compte par eux-mêmes que s'ils ne lisent pas correctement, non seulement il n'y a pas de sens mais en plus cela peut provoquer des malentendus ou des éclats de rire. Cette prise de conscience est à mon avis nécessaire pour les encourager à lire attentivement.

Pour apprendre à lire avec ce module, j'ai donc combiné la démarche explicite, la méthode mixte (syllabique et globale), le code gestuel, le code couleur. Le sens des mots est explicité principalement par des moyens non-verbaux tels que les images, l'expression du visage, les mimes et les objets réels. Grâce à l'humour et aux éclats de rire, le fait d'apprendre dans la bonne humeur motive les apprenants. Ainsi, la combinaison de plusieurs moyens pour apprendre à lire des mots rend les apprenants plus actifs dans leur propre apprentissage.

3.2. Objectifs pédagogiques

Privilégiant le savoir-lire comme compétence de base vers l'autonomie, l'objectif général de ce module est d'acquérir des techniques de base en lecture, connaître les règles de correspondance phonie-graphies, lire correctement les mots et élargir le lexique. Ainsi, les apprenants sont amenés dans un premier temps, à reconnaître et décoder les graphèmes, à prononcer correctement les phonèmes, puis à mémoriser ces règles de correspondance phonie-graphie, et dans un deuxième temps, décoder des mots en mettant l'accent sur le sens afin d'acquérir du lexique de base dans l'espoir de lire par la suite une phrase simple. Quant à la phonétique et au lexique, ils occupent une place prépondérante tandis que la syntaxe est négligée puisque les phrases ne sont pas travaillées dans ce module.

3.2.1. La phonétique

Te Aurélie explique que la phonétique, considérée dans son acception la plus large, est vécue par le migrant comme une sorte de « passeport psychosocial » (Porcher, 1978, cité par Te, 2006 : 72).

Il faudrait y inclure tous les phénomènes d'intonation, de rythme, de la mélodie, de fluidité, etc. Au niveau de la phonétique articulatoire, science qui s'intéresse à la manière dont les sons du langage sont produits, l'objectif est de savoir prononcer correctement les sons, discriminer des sons proches tels que t/d - p/b - k/g - ch/j- f/v - u/ ou, et travailler aussi sur la prosodie. Tout cela me semble important dès le début de l'apprentissage parce que cela permet une authentique insertion communicative dans la société d'accueil.

C'est pourquoi la phonétique occupe une place importante dans la mise en place du dispositif. L'explication et la remédiation phonétique se font naturellement sans métalangage, avec beaucoup de gestes et de mimes pour travailler la prosodie.

3.2.2. La lecture

Au niveau de la lecture, l'objectif est de reconnaître les lettres de l'alphabet, de connaître les règles de correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, de savoir lire des lettres, puis des syllabes et enfin des mots.

Dans la préface du livre *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, André Ouzoulias a rappelé les trois stratégies principales de lecture qui sont « le repérage d'analogies, la reconnaissance directe de syllabogrammes et les conversions graphèmes-phonèmes (CGP) » (Ouzoulias, 1995 : 9).

J'ai repris ces trois stratégies dans le module que j'ai conçu. La première stratégie s'appuie sur la reconnaissance d'analogies avec d'autres mots connus de l'apprenant. Par exemple, en lisant le mot « boisson », on peut reconnaître les mots « bois » et « boire » qui sont présentés juste avant.

La seconde stratégie est celle de la reconnaissance directe de syllabogrammes. Le lecteur puise dans sa mémoire des syllabes les plus fréquentes du français (sal, mi, la tri...) qui sont repérées d'emblée comme des blocs évidents, sans passer par la combinatoire. On peut aussi considérer ces blocs comme des cas particuliers d'analogies au niveau de la syllabe. Mais le rôle très important qu'ils jouent en lecture amène à leur donner un statut « d'unité de lecture ». Par exemple, les mots « lundi », « mardi », « mercredi », « jeudi », « vendredi » et « samedi » comportent tous « di » à la fin de

chaque mot. Les apprenants n'ont plus besoin de passer par le combinatoire d+i, mais directement « di » comme unité de lecture.

La troisième stratégie est celle des conversions graphèmes-phonèmes. Le graphème correspond à une ou plusieurs lettres représentant un phonème. La mise en correspondance grapho-phonémique consiste à reconnaître des sons à partir des lettres. Par exemple, il faut savoir que la combinaison des lettres e+a+u ou a+u correspond au phonème /o/. La correspondance n'est pas toujours facile, même pour les mots les plus fréquents de la langue. Je pense que l'apprentissage de ces règles de conversions doit être explicite pour une meilleure efficacité.

En d'autres termes, apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à décoder. Ce n'est pas seulement apprendre les règles de conversions, mais c'est aussi apprendre à repérer des analogies et des syllabogrammes comme « unité de lecture » afin de devenir plus habile en lecture.

3.2.3. Le lexique

Au niveau lexical, l'objectif est de montrer l'intérêt de savoir lire et par la même occasion d'élargir le bagage lexical des apprenants. En effet, dans ce module, du point de vue pragmatique, le but final de l'apprentissage de la lecture, c'est d'acquérir plus de vocabulaire. Il s'agit également de travailler sur des mots qui se ressemblent mais qui n'ont pas le même sens. Par exemple, le mot « poison » et le mot « poisson » se ressemblent beaucoup. La seule différence, c'est que le premier mot s'écrit avec un seul « s » et se prononce /z/ alors que le second s'écrit avec deux « s » et se prononce /s/. Malgré leurs ressemblances, au niveau du sens, ces deux mots sont différents. Cela permet aux apprenants de prendre conscience de l'importance du déchiffrement des mots.

L'accès au sens est véhiculé principalement par des images qui présentent un autre avantage, celui du gain de temps. Les apprenants peuvent se concentrer davantage sur l'apprentissage des règles de conversions qui font l'objet de ce module. En cas de besoin, je complète l'explication par la langue-cible, des mots en anglais, des gestes, des mimes et des objets réels en fonction des circonstances.

Il est intéressant de noter que des jeux de mots ou des comparaisons entre les mots, comme avec les mots « coco », « coca », « caca », « cacao » peuvent rendre l'apprentissage plus ludique.

À partir de ces images, il arrive aussi que les apprenants parlent de leur pays ou de leurs habitudes. Il y a un échange interculturel extrêmement riche. Par exemple, en

apprenant à lire le mot « olive », j'ai appris qu'il y a pleins d'oliviers en Syrie. En apprenant le mot « raisin », j'ai appris qu'en Arménie, tous les hommes savent très bien tailler les vignes, etc.

3.2.4. L'autonomie

Au niveau de l'autonomie, l'objectif est de savoir lire tout seul des mots nouveaux sans l'aide de l'enseignant. S'ils sont capables de lire tout seuls en classe, c'est qu'ils sont normalement capables de le faire en dehors de la classe. C'est pourquoi dans la dernière partie de la séquence, en s'inspirant de la méthode « Silent Way », je m'efface et laisse les apprenants lire tout seuls. Je suis là pour rectifier. S'il y a une erreur, je ne leur donne pas tout de suite la prononciation correcte. Je préfère les guider et les amener à prononcer correctement par eux-mêmes. Par exemple, j'utilise les gestes pour rectifier l'intonation ou le rythme, dessiner des traits pour couper le mot en syllabes sur le tableau, des mimes pour la correction phonétique en ouvrant bien la bouche pour indiquer l'ouverture des lèvres ou en touchant le nez pour indiquer un son nasal etc. Le but est de savoir d'où vient l'erreur, comment y remédier tout seul etc.

Cette prise de conscience est nécessaire et permet d'avoir un sentiment de réussite, ce qui augmente l'estime de soi. Ils sont en confiance et peuvent devenir plus autonomes puisque dans la majorité des cas, ils n'ont plus besoin d'enseignant pour leur apprendre comment prononcer les mots. A la fin de la séance, ils sortent fiers d'eux-mêmes, avec un sentiment de réussite, ce qui augmente leur motivation à apprendre à lire.

3.3. Grande flexibilité

Ce module a l'avantage d'être très flexible par rapport à l'hétérogénéité de mon public sur plusieurs niveaux.

En premier lieu, il peut s'adapter en fonction du niveau scolaire des apprenants. Les objectifs didactiques sont variés, et sont adaptés à chaque profil. Par exemple, pour des apprenants non scolarisés antérieurement, les objectifs didactiques peuvent se limiter à l'apprentissage de l'alphabet, à la reconnaissance des graphèmes et l'apprentissage des phonèmes français. Pour les apprenants faiblement scolarisés, l'objectif est essentiellement l'apprentissage des règles de correspondance phonie-graphie, et la lecture des mots. Enfin pour ceux qui ont déjà suivi des cours de français, l'objectif est de réviser et consolider leur connaissance des règles de correspondance et

à travers la lecture des mots, enrichir leur bagage lexical. C'est aussi une opportunité pour eux de traduire ou d'expliquer le sens des mots aux autres apprenants, pour encourager l'entraide et la production orale.

En second lieu, il peut s'adapter en fonction des profils d'apprentissage des apprenants. La répétition sous la forme de pratique corrigée est indispensable à l'acquisition et à l'apprentissage. En effet, même si c'est un exercice relativement simple, elle permet d'intégrer des automatismes et des connaissances procédurales et de développer des habiletés relatives à la mémorisation. En outre, le module propose une combinaison de méthodes et démarches (syllabique, globale, code gestuel, code couleur, images...) qui facilite l'apprentissage. Par exemple, les visuels ou les plus faibles peuvent s'appuyer davantage sur le code gestuel, le code couleur et la méthode globale tandis que d'autres apprennent davantage grâce à la méthode syllabique par exemple.

En dernier lieu, du point de vue organisationnel, il permet d'adapter la progression du module en fonction des apprenants présents à la séance. D'une part, il s'agit d'attendre les retardataires pendant un cours, par exemple, en révisant ce qui a été vu auparavant avant d'entamer quelque chose de nouveau. D'autre part, il s'agit d'intégrer les nouveaux arrivants puisque les entrées et sorties des apprenants sont variables. Par exemple, si de nouveaux primo-arrivants arrivent dans la classe, ils peuvent commencer par n'importe quelle séance. Ils suivent la progression de la classe. Si les apprenants présents ont des difficultés, je reviens aux séquences précédentes à un rythme plus rapide. Les nouveaux peuvent apprendre de nouvelles choses tandis que les autres peuvent réviser et rattraper leurs lacunes s'ils étaient absents. Cela permet ainsi de consolider leurs acquis.

Ainsi, grâce à tous ces éléments cités, le module présente une grande flexibilité qui permet de s'adapter à la progression et à l'hétérogénéité de la classe.

3.4. Limites du module

Le module présente beaucoup d'objectifs didactiques et présente l'avantage d'être flexible. Cependant, je me suis rendu compte des limites de ce module lors de sa mise en application en classe.

D'abord, même si l'objectif général est l'acquisition des règles de correspondances phonie-graphie, ce module travaille essentiellement sur le savoir-lire au détriment du savoir-écrire. Même si une première entrée dans l'écrit est proposée à

travers la reconnaissance des graphèmes, apprendre à écrire des lettres est tout aussi utile pour mon public puisqu'il est amené à compléter des formulaires administratifs notamment. Mais faute de temps, j'ai voulu me concentrer davantage sur l'apprentissage de la lecture.

Ensuite, les unités linguistiques travaillées dans ce module sont les phonèmes/graphèmes et le mot. Chaque séquence se termine par une liste de mots usuels à lire. Même si le module est un complément au dispositif de l'oral, il serait préférable de proposer à la fin de chaque séquence une à deux phrases étudiées dans le dispositif de l'oral pour mettre en valeur le lien entre la lecture d'une syllabe, d'un mot et celle d'une phrase usuelle. La lecture d'une phrase et d'un texte n'est pas du tout abordée dans ce module.

De plus, lors de la phase de conception, habituée à un public scolarisé, je n'ai pas pris en compte les processus cognitifs de chaque apprenant migrant dans l'apprentissage. En effet, en psychologie, les processus cognitifs correspondent à l'ensemble des processus mentaux qui permettent à un individu d'acquérir, de traiter, de stocker et d'utiliser des informations ou des connaissances. Leur altération peut être occasionnée par la survenue de pathologies ou de traumatismes. Or, le public adulte migrant est généralement constitué de personnes qui ont vécu des traumatismes de guerre, ou de violences. La plupart de mes apprenants présentent des pathologies survenues à cause de la guerre. Certains présentent des troubles cognitifs, un ensemble de symptômes incluant des troubles de la mémoire, de la perception et des troubles de l'humeur et de la concentration.

Les troubles de mémoire, liés aux traumatismes et à l'âge sont des facteurs qui ralentissent énormément le processus d'apprentissage. C'est un aspect auquel je n'ai pas pensé en concevant le module. J'aurais pu proposer des activités plus ludiques telles que des jeux de mémorisation qui permettent de travailler la mémorisation.

Au niveau de la perception, certains ont des problèmes visuels et auditifs, ce qui les oblige à porter des lunettes et des appareils auditifs en classe. A ce niveau-là, je n'ai pas trop de mal à m'adapter puisqu'il suffit juste d'agrandir les contenus du module sur l'écran et de parler plus fort. J'aurais dû travailler la phonétique en ajoutant des exercices de discrimination auditive pour développer leurs aptitudes auditives. Cependant, un des apprenants présente non seulement des troubles auditifs mais aussi des troubles articulatoires. Malgré sa grande motivation et ma patience, je me sentais

désemparée et impuissante face à ses handicaps. C'est pourquoi j'ai fait part de ce problème à ma tutrice, qui l'a tout de suite dirigé vers un orthophoniste. Un autre apprenant présentant des troubles de l'humeur vient en classe de façon discontinue, ce qui perturbe beaucoup la classe. J'ai également fait part de ce cas à ma tutrice qui l'a orienté vers la psychologue référente de l'établissement.

La plupart des apprenants présentent également des troubles de la concentration. Cela est lié à leur scolarisation antérieure et leurs préoccupations du moment . Tous les apprenants pas ou peu scolarisés ont de grandes difficultés à se concentrer au bout de dix minutes alors que ceux qui sont scolarisés se concentrent plus facilement et plus longtemps. Pour attirer leur attention, il m'arrive souvent de les interpeller ou de proposer un petit exercice de respiration en classe. L'humour est aussi un moyen d'attirer leur attention.

Avec plus de temps et une analyse plus fine au niveau psycholinguistique, j'aurais pu concevoir un module plus adapté aux difficultés réelles de mon public.

IV- ÉVALUATION DU PROJET

1. Évaluation du dispositif

Évaluer, c'est mesurer ce que sait un apprenant à un moment donné de son apprentissage afin de savoir s'il a acquis des connaissances et des compétences ou non.

L'évaluation joue un rôle essentiel dans l'enseignement-apprentissage car elle vise plusieurs buts :

- L'évaluation *au service de* l'apprentissage : l'évaluation éclaire l'enseignant sur ce que les élèves comprennent et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement. Il adapte son cours en fonction de l'état d'acquisition des apprenants. Si l'objectif pédagogique n'est pas atteint, l'enseignant peut ralentir le rythme d'apprentissage, changer de méthodes ou proposer des exercices de remédiation, etc. Quant à l'apprenant, l'évaluation lui permet de savoir l'état de son acquisition. C'est en fonction des feed-backs de l'enseignant qu'il prend conscience de ses acquis, ses difficultés et ses lacunes. Il devient alors acteur de son propre apprentissage.
- L'évaluation *en tant qu'*apprentissage : l'évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages.
- L'évaluation *de* l'apprentissage : les renseignements recueillis à la suite de l'évaluation permettent aux élèves, aux enseignants et aux parents, ainsi qu'à la communauté éducative au sens large, d'être informés sur les résultats d'apprentissage atteints à un moment précis afin de souligner les réussites, planifier les interventions et continuer à favoriser la réussite.

L'évaluation peut être effectuée de façon plus ou moins formelle et selon le moment où elle intervient dans le cursus de l'apprentissage, nous distinguons l'évaluation diagnostique (avant l'apprentissage), formative (au cours de l'apprentissage) et sommative (après l'apprentissage).

1.1. Mise en place de l'évaluation

Au début du stage, une de mes missions est de concevoir un dispositif axé sur la production orale. En collectant des informations sur mes apprenants à travers un questionnaire, je me suis rendu compte qu'il y a deux niveaux : d'un côté, de grands débutants qui viennent juste d'arriver en France et qui n'ont jamais suivi de cours de

français et de l'autre côté, des personnes qui ont suivi 100 heures de cours de français. Et face à des besoins immédiats exprimés par la directrice et des apprenants, j'ai commencé mes premiers cours dès la deuxième semaine de mon stage. C'est pourquoi je n'ai pas eu le temps d'effectuer une évaluation diagnostique au début de mon stage.

Lors de mes premiers cours, j'ai constaté que la plupart des apprenants ne savaient pas lire, ce qui entrave le bon déroulement de mon dispositif oral. Un bon nombre d'entre eux n'ont pas appris à lire même dans leur langue maternelle. Pour tenter de résoudre ce problème, j'ai pris l'initiative de concevoir, outre le dispositif oral mis en place, un autre module d'apprentissage qui présente la correspondance des graphèmes-phonèmes afin qu'ils sachent lire et ainsi deviennent plus autonomes dans leur propre apprentissage.

Même si je n'ai pas eu le temps de faire une évaluation diagnostique, j'ai toujours pratiqué l'évaluation formative à chaque séance pour détecter les difficultés de chaque apprenant, m'adapter à leurs besoins, réajuster l'enseignement, accélérer ou ralentir le rythme de l'enseignement. Pour ma part, l'évaluation formative a été toujours présente tout au long de leur apprentissage. À chaque séance, je commence toujours par une révision de ce que nous avons travaillé auparavant et en fonction des effectifs des apprenants, de leur assiduité en classe, des lacunes et difficultés de chacun, j'adapte le contenu à leur rythme. Je réalise que cela exige de la part de l'enseignant un sens aigu d'observation et une grande capacité d'adaptation.

À l'issue du stage, j'ai réussi à terminer tout le module avec mes apprenants. Mais je n'ai pas eu l'opportunité d'effectuer tout de suite une évaluation finale de ce module pour plusieurs raisons :

D'abord, par manque de temps. Le déroulement du module a été retardé à cause du déménagement de l'association, des jours fériés et aussi des périodes de vacances de leurs enfants. Durant les périodes de vacances, j'assure mon cours différemment. Pour encourager mes apprenants adultes à venir, j'autorise leurs enfants à venir aussi avec eux en cours. Les enfants intéressés suivent le cours avec les adultes et les moins intéressés font des activités de coloriage à côté. Ainsi, toutes ces ruptures ralentissent la progression du module.

Ensuite, par manque d'assiduité de la part des apprenants. La plupart de mes apprenants sont des adultes migrants qui viennent de s'installer en France avec leur famille. Il est tout à fait normal qu'ils aient d'autres préoccupations dans leur vie,

surtout au début de leur installation à Grenoble. Avec l'aide des travailleurs sociaux qui les accompagnent, ils ont beaucoup de rendez-vous à la Préfecture, à la banque, à la CAF, chez le médecin, à l'école etc, d'autant plus que mes apprenants ou les membres de leur famille sont souvent malades. Tout cela justifie leur difficulté à être assidus en classe. Pour tenter de résoudre ce manque d'assiduité, j'ai proposé aux absents de venir plus tôt à la séance suivante pour réviser et rattraper si possible leurs lacunes. S'ils viennent, j'essaie de rattraper leurs lacunes mais s'ils ne viennent pas, cela ne fait qu'aggraver leur retard. Malgré mes efforts pour combler leur retard, la progression du module est lente.

De plus, par les problèmes de mémoire. Du fait de leur âge, de leur vécu douloureux, de leur stress à s'adapter à une nouvelle vie, de leur anxiété face à leur avenir incertain, de leur fatigue, de leur manque de concentration, de leur manque de travail personnel, les apprenants ont d'énormes difficultés à mémoriser. Même s'ils arrivent à retenir le contenu de la séance, ils l'oublient à la séance suivante. C'est pourquoi je commence toujours par une phase de révision pour raviver leur mémoire avant d'entamer de nouvelles choses. Je suis souvent obligée de revenir sur un même point plusieurs séances successives pour la consolidation de la mémoire. Cela ralentit énormément la progression du module.

Enfin, par l'instabilité des entrées-sorties des apprenants. Leur présence est délimitée par leur arrivée et leur sortie à l'association. Chaque contrat est différent. Mon stage s'étant déroulé de janvier à juin, il arrive souvent que certains commencent les cours en janvier mais s'arrêtent en février ou en mars par exemple parce qu'ils sont à la fin de leur contrat. D'autres commencent plus tard, par exemple en avril ou mai parce qu'ils arrivent plus tard. D'autres encore arrivent en mars mais ne viennent plus pour plusieurs raisons : soit ils ont trouvé du travail, soit ils sont malades, soit ils sont occupés par leur déménagement à l'issue de leur contrat avec l'organisme.

Pour les apprenants qui ne sont pas familiarisés avec l'alphabet français, l'apprentissage de la lecture est un processus beaucoup plus lent. Les raisons citées précédemment ne font que ralentir leur apprentissage, notamment l'acquisition de la lecture. Par conséquent, la mise en place d'une évaluation finale à l'issue de mon stage n'a pas été envisagée.

Toutefois, en février 2018, c'est-à-dire sept mois après mon stage, j'ai eu l'opportunité de revenir à France-Horizon pour redonner des cours de français et j'ai eu

l'agréable surprise de revoir certains apprenants que j'avais eus lors de mon stage. Avec plus de recul, je m'aperçois qu'ils ont fait d'énormes progrès en lecture, et qu'ils sont plus autonomes dans l'apprentissage. C'est à ce moment-là que j'ai réalisé une enquête de satisfaction auprès d'eux et un questionnaire auprès de leur référent social. Mes anciens apprenants ne sont plus qu'au nombre de six, soit un tiers environ de mes apprenants.

1.2. Évaluation des progrès des apprenants

Faute de temps et en raison du manque d'assiduité, il m'est difficile d'évaluer les progrès de ceux qui sont souvent absents. Cependant pour les plus motivés et les plus assidus, je peux constater de gros progrès parce que lors des dernières séances de mon stage, ils étaient capables de lire de nouveaux mots sans que je les lise auparavant. Cela montre qu'ils ont compris les règles de décodage et les mettent en pratique. S'il y a des erreurs, j'encourage d'abord l'auto-correction, puis l'évaluation entre pairs, et enfin je leur donne des indices si besoin pour la correction selon la démarche de lecture silencieuse. Par exemple, je commence par indiquer l'erreur en l'entourant ou la soulignant, et si besoin j'indique comment il faut remédier par des gestes.

Au niveau de la confiance en soi et de l'autonomie, ils ont fait de grands progrès. Au fil des séances, ils prennent plus d'assurance et prennent de plus en plus d'initiative pour lire des mots. En plus de ce module, ils essaient de plus en plus de lire sans mon aide le vocabulaire proposé dans le dispositif de l'oral que j'ai conçu. A chaque fois qu'ils réussissent à décoder, ils prennent confiance. Le décodage devient comme un jeu, les nouveaux mots ne leur font plus peur.

L'acquisition de la lecture est un processus long et difficile. À mon avis, s'ils arrivent à décoder des mots nouveaux avec une certaine assurance sans les avoir entendus auparavant, en plus en si peu de temps, je suis vraiment satisfaite des résultats de leur progrès.

Sept mois après mon stage, j'ai eu l'agréable surprise de les tester à nouveau lors d'une évaluation diagnostique avant la mise en place des nouveaux cours. Tous les six savent lire correctement des phrases et ils sont beaucoup plus à l'aise qu'avant face à l'écrit. L'acquisition nécessite du temps, et les résultats de l'apprentissage sont plus visibles à long terme.

1.3. Évaluation de la part de l'organisme

Durant mon stage, je dois assister aux réunions internes de l'organisme, au moins une fois par mois. Lors de ces réunions, toute l'équipe fait le point : exposer, analyser et tenter de résoudre les problèmes de chaque famille.

Les travailleurs sociaux et la psychologue qui accompagnent mes apprenants ont remarqué un grand changement, tant sur le plan linguistique que sur le plan psychologique et social. Ils trouvent que la communication est plus fluide avec les apprenants, ces derniers sont devenus plus ouverts, prononcent beaucoup mieux qu'avant et montrent plus d'assurance lorsqu'ils s'expriment.

L'équipe administrative (la directrice, la technicienne administrative qui est souvent à l'accueil, les deux agents polyvalents qui s'occupent de l'entretien et de la réparation à leur domicile) constate également le progrès des apprenants. À un mois du stage, la directrice m'a révélé qu'elle est très surprise des résultats. Il lui est arrivé de rencontrer mes apprenants à l'accueil ou aux entretiens, et au moment des salutations, elle croyait avoir affaire à des hébergés qui se sont installés depuis un bon moment en France, tellement les salutations étaient fluides et ils avaient une bonne prononciation. C'est seulement en poursuivant la conversation qu'elle se rend compte qu'ils viennent juste d'arriver en France parce qu'il leur manque du vocabulaire et que la conversation est limitée.

Ils sont tous unanimes à constater les grands progrès des apprenants. Ils remarquent une nette amélioration au niveau de la prononciation, du débit, de l'intonation, de l'attitude plus ouverte et confiante.

Après sept mois de recul, j'ai demandé aux référents sociaux concernés d'évaluer à travers un questionnaire¹² le changement observé au niveau de la phonétique, de la lecture, et du psycho-social à l'issue du stage. Je vais vous présenter les résultats du questionnaire ci-dessous:

■ Concernant la phonétique :

- au niveau de la prononciation, 4 sur 6 apprenants ont fait beaucoup de progrès.
- Au niveau du débit, tous ont fait des progrès dont la moitié a fait beaucoup de progrès.
- Au niveau de la fluidité, le rythme est normal pour deux apprenants alors que pour le reste, le rythme est saccadé mais avec beaucoup de progrès.

¹² Voir annexe 7, p.115

- Au niveau de l'intonation, 4 sur 6 apprenants ont fait un peu de progrès.
- Au niveau de l'auto-correction, tous sont capables de s'auto-corriger sans l'aide de personne.
- Concernant la lecture :
 - au niveau des lettres, tous savent reconnaître et prononcer correctement les lettres.
 - au niveau des syllabes, tous ont fait beaucoup de progrès, dont quatre lisent correctement et rapidement.
 - au niveau des mots, tous ont fait beaucoup de progrès, dont la moitié lit correctement et rapidement.
 - au niveau des phrases, tous ont fait des progrès, dont la moitié lit correctement.
 - Quant à leur rapport avec l'écrit, ils sont tous plus à l'aise et ils sont tous capables de s'auto-corriger.
- Concernant le psycho-social : Tous deviennent plus confiants et s'expriment plus facilement en français avec les autres. Ils sont devenus plus autonomes dans leur propre apprentissage et dans leur quotidien, même s'ils ont encore recours à leur référent social.

À sept mois d'intervalle, ces résultats montrent bien que des progrès ont été réellement constatés à différents niveaux par les référents sociaux. Cela justifie assez bien leurs ressentis de départ.

1.4. Évaluation de la part des apprenants

Faute de temps et de l'effectif réduit et irrégulier à l'issue du stage, je n'ai pas réalisé de questionnaire pour recueillir leurs opinions concernant ce module. Même si j'ai le temps de concevoir un questionnaire, il m'est difficile de le mettre en place parce que l'interprète-stagiaire travaille à temps partiel et est déjà très demandée par les travailleurs sociaux. Elle m'a déjà aidé à traduire une fiche d'auto-évaluation que j'ai faite pour mon dispositif de l'oral, je n'osais plus abuser de sa gentillesse tellement elle est débordée.

Cependant, lors des réunions « familles » entre les travailleurs sociaux et les hébergés, mes apprenants ont exprimé leur souhait de continuer à apprendre le français avec moi à l'issue de mon stage, et sont satisfaits de mes cours. Ils ont beaucoup apprécié mes cours, particulièrement ce module et trouvent qu'il est adapté à leurs

besoins. Le dispositif de l'apprentissage de correspondance phonie-graphie a été très apprécié par les apprenants.

Même ceux qui ont déjà suivi des cours organisés par l'OFII ou dans les ateliers socio-linguistiques ont particulièrement apprécié ce module. Ils disent qu'ils n'ont pas appris explicitement ces règles de décodage qui sont pourtant très utiles dans leur apprentissage.

Suite à l'enquête de satisfaction¹³ menée auprès des apprenants à sept mois d'intervalle, en voici les résultats :

- Ils ont tous apprécié la formation, la moitié l'a beaucoup aimé, et l'autre moitié l'a apprécié énormément.
- Selon eux, l'apprentissage de la lecture est très utile pour avoir moins peur de l'écrit, pour lire des mots écrits et en comprendre un peu le sens, les aider dans l'auto-apprentissage et être plus autonomes dans leur quotidien. Par contre, cela ne les a pas aidés à suivre la scolarité de leurs enfants.
- Tous ont le sentiment d'avoir beaucoup progressé : ils savent très bien lire les lettres et les syllabes, ils savent bien lire les mots et un peu mieux les phrases.
- Ils sont tous très motivés à apprendre le français et souhaitent continuer les cours.

Avec un recul de sept mois, ces résultats montrent bien que les apprenants sont satisfaits du cours mis en place, qu'ils ont le sentiment de progresser davantage grâce à l'apprentissage de la lecture, et qu'ils sont maintenant plus à l'aise face à l'écrit.

1.5. Évaluation personnelle

Hormis les progrès significatifs des apprenants, les résultats sont aussi très satisfaisants au niveau des objectifs pédagogiques, des démarches utilisées et de la flexibilité du module.

En premier lieu, les objectifs pédagogiques fixés au départ sont atteints. Au niveau de la phonétique, tous les apprenants savent prononcer correctement tous les phonèmes français. Au niveau de la lecture, les règles de correspondance phonie-graphie sont en cours d'acquisition pour la plupart d'entre eux et sont maîtrisées pour les plus assidus. Au niveau lexical, ils retrouvent les mots qui ont été étudiés dans le dispositif de l'oral, comme par exemple, les fruits, les vêtements, les lieux de la ville

¹³ Voir annexe 8, p.116

etc. Ils ont retenu les mots qui leur semblent utiles dans le quotidien. Enfin, au niveau de l'autonomie, les plus assidus arrivent à lire de nouveaux mots tout seuls tandis que les moins assidus sont capables de décoder correctement si on leur donne parfois des indices.

En second lieu, les démarches pédagogiques utilisées sont variées. En effet, la combinaison de la méthode syllabique, du code gestuel, du code couleur, des images, de la lecture silencieuse rendent l'apprentissage plus attrayant. Cela s'adresse à différents profils d'apprentissage afin d'inclure le maximum d'apprenants, ce qui permet de les motiver et de leur proposer plus de moyens pour consolider leurs acquis. Par exemple, en écoutant et en répétant, les auditifs arrivent à mieux retenir ; en regardant les gestes, les couleurs et les images, les visuels apprennent mieux ; en touchant le cou ou en imitant mes gestes, les kinesthésiques savent mieux comment prononcer.

En troisième lieu, l'utilisation de ce module est très flexible et permet de s'adapter à la progression des apprenants présents à chaque séance. En effet, les fluctuations des effectifs dans chaque groupe influencent beaucoup la progression du module. L'apprentissage étant centré sur l'apprenant, mon objectif est donc de m'adapter à la progression de chaque apprenant présent en cours. C'est pourquoi l'évaluation formative est toujours omniprésente. Je dois connaître l'assiduité, les progrès, les difficultés de chaque apprenant pour m'adapter à la progression de chacun. En général, je demande d'abord à ceux qui étaient présents à la séance précédente de lire pour vérifier l'état de leur acquisition et ensuite je demande à ceux qui étaient absents de répéter avec eux. Ainsi, toute la classe participe, les premiers révisent et sont motivés à jouer le rôle de l'enseignant puisqu'ils sont valorisés tandis que les seconds peuvent rattraper leurs retards. Il s'agit de faire d'une pierre deux coups.

Néanmoins, l'apprentissage de la lecture est difficile et exige de l'apprenant un entraînement soutenu et régulier. Si la langue maternelle est très éloignée du français, l'apprentissage nécessite plus de temps. Ainsi, quelques retours positifs voire très positifs ne suffisent pas car les résultats doivent s'apprécier à long terme. L'évaluation au bout de sept mois me semble plus objective mais cela ne concerne qu'une partie de mes apprenants. Cela ne reflète pas forcément l'ensemble, alors il faudrait relativiser les résultats obtenus.

2. Bilan général du stage

À l'issue de ce stage, j'ai appris beaucoup de choses et avec plus de recul, je me suis rendue compte des limites du dispositif, c'est pourquoi je proposerai quelques points d'améliorations pour y remédier.

2.1. Apports

Le stage m'a permis de mieux connaître la complexité de la formation linguistique des migrants adultes en France et de développer ma capacité à m'adapter en fonction des besoins de mon public d'apprenants. J'ai appris à concevoir un dispositif de type « pré-alphabétisation » afin de les rendre plus autonomes dans leur apprentissage. J'ai également compris qu'il faut fixer des objectifs modestes à la portée des apprenants : avec le public d'apprenants pas ou peu scolarisés, je dois revoir mes ambitions à la baisse, chaque petit pas est en réalité un beau progrès.

Le métalangage est à proscrire absolument car employer des termes techniques pour expliquer la langue fait peur. La grammaire peut les décourager aussi car elle leur paraît inaccessible, c'est pourquoi même s'il m'arrive d'aborder parfois la grammaire, elle reste implicite car elle s'imposera d'elle-même par l'usage, au fil de l'apprentissage de la langue.

Je me suis rendue compte aussi de l'importance des pratiques de classe du formateur : les résultats du module auraient été différents d'un formateur à un autre. Un bon formateur devrait aussi savoir gérer les imprévus, accorder une attention particulière dans la relation avec les apprenants, être à l'écoute, agir en fonction de leurs émotions, savoir les motiver, créer une bonne ambiance d'apprentissage, encourager l'interculturalité, être attentif au processus d'acquisition de chaque apprenant, etc. Ce sont des compétences que l'on peut acquérir uniquement par la pratique.

2.2. Limites et propositions d'améliorations du dispositif

Malgré les résultats satisfaisants, ce module présente des limites et des propositions d'améliorations peuvent être apportées.

Le module ne travaille ni sur l'écriture, ni sur l'encodage ni sur l'orthographe. L'accent est uniquement mis sur le décodage des lettres, des syllabes et des mots. Les phrases ne sont pas abordées. Les graphèmes sont présentés en majuscule et en

minuscule d'imprimerie, mais pas en écriture cursive pour éviter une surcharge cognitive. Ces limites ont été fixées volontairement pour les raisons que j'ai citées auparavant (p.77). Toutefois, j'aurais pu reprendre quelques phrases du dispositif oral, ou travailler sur les phrases simples avec ceux qui ont plus de facilité dans le décodage des mots.

Une autre limite du module, c'est la liste non exhaustive des règles de correspondance phonie-graphie. En effet, dans ce module, les lettres muettes, les liaisons ne sont pas travaillées et j'ai voulu présenter les formes graphiques les plus fréquentes de chaque phonème. Par exemple, pour le phonème [k], j'ai omis la graphie « ch », comme dans le mot « chorale ». Ce module n'est donc pas complet, les omissions peuvent être ajoutées au fur et à mesure de l'apprentissage.

D'autres améliorations peuvent être aussi apportées notamment au niveau des activités : proposer des activités travaillant sur les différentes stratégies du décodage et varier les types d'activités et les formes sociales de travail pour une meilleure fixation de la mémoire.

Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à décoder. Un lecteur habile dispose principalement de trois stratégies pour décoder : les conversions graphèmes-phonèmes, la reconnaissance directe de syllabogrammes et enfin le repérage d'analogies. Dans ce module, les deux premières stratégies sont mises en avant. En effet, les apprenants apprennent les règles générales de correspondance graphèmes-phonèmes dans les parties 1 et 2 de chaque séquence. Quant à la reconnaissance directe de syllabogrammes, elle est également travaillée dans les parties 3 et 4 puisque les syllabes les plus fréquentes du français sont repérées d'emblée comme des blocs évidents sans passer par la combinatoire. Ces blocs considérés comme des unités de lecture permettent aux apprenants d'alléger leur charge cognitive et ainsi de lire plus vite. Cependant, le repérage d'analogie n'est travaillé que ponctuellement dans la partie 4 avec une liste de mots. Il s'agit de la reconnaissance d'analogies avec d'autres mots connus de l'apprenant. Par exemple dans ce module, nous trouvons les mots « docteur », « chanteur » (p.29), « tracteur », « acteur » (p.30), « chanteur », « menteur » (p.38), « spectateur » (p.45). C'est seulement lorsqu'ils ont des difficultés à décoder les nouveaux mots que je reviens sur les mots précédemment étudiés pour faire l'analogie entre ces mots. J'aurais pu proposer davantage d'activités pour travailler

sur la reconnaissance d'analogies en proposant par exemple des listes de mots et leur demander de classer ces mots en fonction des analogies repérées.

Outre les activités sur les stratégies de décodage, il est aussi intéressant et utile de proposer des activités permettant de travailler la mémorisation. J'aurais pu varier davantage les types d'exercices (appariement, lacunaire, etc.) pour stimuler et renforcer la mémorisation. Par exemple, je pourrais proposer des activités de discrimination visuelle et auditives au niveau des lettres, des phonèmes ou encore des syllabes. Je pourrais également varier les formes sociales de travail (en binôme, en groupe) pour donner un côté plus ludique à l'apprentissage. Je peux par exemple distribuer des cartes de consonnes et de voyelles, les apprenants travailleront en binôme et devront former des mots avec ces cartes. Si besoin, ils peuvent s'aider des mots déjà abordés dans le dispositif de l'oral.

Conclusion

Visant l'intégration des migrants dans la société française où la culture de l'écrit ne peut être négligée, l'autonomie est vue comme une première étape sur le chemin de l'apprentissage linguistique. En gagnant en autonomie, les apprenants peuvent réviser et apprendre par eux-mêmes, et s'ils ont l'opportunité, continuer l'apprentissage du français dans une autre structure. Pour faciliter l'accès à l'écrit pour un public de migrants adultes pas ou peu scolarisés, il me semble que le savoir-lire est un premier pas vers l'autonomie et que l'apprentissage de la lecture au sens du décodage est un passage important pour les migrants car ces derniers gagnent en confiance dans un environnement où l'écrit occupe une place importante.

Ce mémoire m'a permis de mettre en place un dispositif de formation favorisant l'accès à l'écrit pour des apprenants adultes migrants pas ou peu scolarisés. Dans ce mémoire, j'ai abordé l'apprentissage des règles de correspondance phonie-graphie pour la lecture. Grâce à ce module, l'univers de l'écrit fait moins peur aux apprenants, bien au contraire, cela leur donne envie de découvrir plus de mots, les encourage à poursuivre le décodage hors de la classe et ainsi favorise leur autonomie. Néanmoins, il faudrait du temps pour observer un changement sensible et les résultats devraient s'apprécier à long terme.

Pourtant, quelques points pourraient améliorer son bon déroulement : une assiduité régulière aux séances et une évaluation initiale de chaque apprenant portant une attention particulière sur son niveau scolaire initial, son rapport avec l'apprentissage, sa biographie langagière, ses capacités d'apprentissage, ses facultés de concentration et de mémorisation car l'apprentissage peut prendre plus de temps en fonction de tous ces facteurs.

Ce mémoire m'a permis également de connaître la complexité de la formation linguistique des migrants en France (FLI, l'hétérogénéité de ce public, etc.) ; et aussi d'approfondir les spécificités de l'andragogie et les démarches pédagogiques existantes pour l'enseignement de la lecture. Le public d'adultes migrants pas ou peu scolarisés nécessite notamment une attention particulière. Ainsi, j'ai appris à analyser ce public pour connaître les besoins réels des apprenants et prendre en compte l'hétérogénéité de la classe. J'ai appris également à jongler avec les contraintes imposées par l'institution (facteurs spatio-temporels et matériels) et à combiner les différentes démarches

didactiques pour proposer un dispositif de formation en adéquation avec les besoins de l'institution et les besoins réels des apprenants.

Face à l'hétérogénéité du public, j'aurais pu concevoir différemment le module en adoptant la pédagogie différenciée. La différenciation peut se faire sous deux formes : soit en proposant de travailler des supports didactiques différents en fonction des profils des apprenants, soit en travaillant sur un même support mais avec des groupes multi-niveaux pour favoriser l'entraide. Mais face à un public d'apprenants pas ou peu scolarisés dans mon cas, il m'est difficile de mettre en place la pédagogie différenciée pour plusieurs raisons. En effet, la première forme de différenciation exige du temps de préparation et les apprenants sont censés savoir travailler en autonomie, ce qui n'est malheureusement pas le cas de mes apprenants. Quant à la seconde forme, cela me paraît envisageable à condition d'être assez nombreux et d'être assidus à chaque séance pour former des groupes.

Le FLI met l'accent sur l'apprentissage de l'oral pour favoriser l'intégration des migrants. Les cours de français dans les ateliers socio-linguistiques ou de l'OFII, accordent donc une très grande importance à la compétence de l'oral, la compétence lexicale et grammaticale. Cela est tout à fait justifié certes, mais il serait utile, à mon avis, avant tout cela, de proposer des dispositifs de formations travaillant sur la phonétique et la lecture pour acquérir des bases solides favorisant l'autonomie et l'apprentissage de l'écrit. En effet, la compétence orale permet sans doute de répondre à des besoins immédiats, mais le public migrant, s'il envisage de rester à long terme en France pour travailler ou ne serait-ce que pour suivre la scolarité de leurs enfants, a besoin de la compétence écrite. C'est pourquoi je suis convaincue que l'apprentissage du français devrait passer par le savoir-lire et le savoir-écrire qui sont indispensables à long terme à l'intégration réelle des migrants (adultes et enfants) et ainsi à une échelle plus grande, à la lutte contre l'illettrisme en France. Je souhaiterais à travers ce mémoire sensibiliser les acteurs de la formation linguistique des migrants sur la nécessité d'acquérir les compétences de la lecture et de l'écriture pour mieux appréhender les autres compétences communicatives orales et écrites.

Par ailleurs, l'accès à l'écrit pour un public pas ou peu scolarisé pourrait être abordé en psycholinguistique pour connaître le processus mis en œuvre par le cerveau humain lors de la perception des graphèmes et de la production des phonèmes, mais également aux pathologies pouvant affecter ces capacités linguistiques, à l'acquisition

du langage chez l'adulte plurilingue, etc. Cela me permettrait de mieux appréhender les difficultés cognitives des apprenants et d'apporter des solutions plus adaptées pour y remédier.

Ce mémoire me servira dans le cadre de mes projets professionnels à mieux appréhender des apprenants pas ou peu scolarisés, ou des apprenants scolarisés dont la langue maternelle est très éloignée du français. J'espère sincèrement que mon module, prêt à l'emploi, servira par la suite aux autres formateurs de l'institution ou d'autres centres, pour que l'accès à l'écrit soit facilité et pris en considération. Enfin, je voudrais à travers ce mémoire rappeler aux formateurs et aux institutions qu'avec un public d'apprenants pas ou peu scolarisés, une attention particulière doit être accordée et que les objectifs envisagés doivent être accessibles à leur niveau, sinon ils se découragent très vite.

Bibliographie

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

Adami, H. (2004). *Lire : apprentissage de la lecture pour adultes- Trait d'union*. Paris : CLE international.

Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : DUNOD
ou <http://medias.dunod.com/document/9782100595235/Feuilletage.pdf>

Association CLEF. (s.d.). *Différence entre Pédagogie et Andragogie*. Repéré à
<http://www.clef89.fr/pages/espace-benevoles/pedagogie-et-andragogie.html/>

Aubouin, M. & North, X. (2011). *Référentiel FLI*. Repéré le 01/02/2018 à
<https://www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli>

Barré de Miniac, C. (2003). Présentation. La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique. *LIDIL*, 27, 5-10.

Barré de Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

Barthe, M. & Chovelon, B. (2016). *Je lis, j'écris le français : Cahier d'autonomie*. Grenoble : PUG.

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

Bois, C. (2012). *Adapter une œuvre littéraire intégrale à des ENAF du second degré : exemple de l'Odyssée*. (Mémoire de M2). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
Bordreuil, M. (2015). *Méthode de lecture – écriture*. Paris : L'Harmattan.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.

Cogis, D. (2003). Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit. *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, LIDIL*, 27, 103-115.

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

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

- Dehays, E. (2013). Le Français langue d'intégration, au regard des politiques linguistiques destinées aux migrants. *Éclairage*, 28. Repéré le 01/02/2018 à <http://formation-migrants.crefor-hn.fr/?p=173>
- Etienne, S., Silberfeld, V. & Zaghouloula, A. (2012). Rapport 2012 Droit à la langue. *Savoirs et Formation*, 85, 40-42.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y. & Pasa, L. (2004). Littératie et culture de l'écrit. Dans C. Barre-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl. (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 53-68). Paris : L'Harmattan.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes : comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Galisson, R. (1995). Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionisme. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, 9 7, 5-14.
- Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. Paris : Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1991). *La lecture en couleurs, guide du maître*. Paris : Educational Solutions.
- Gillardin, B. (2008). *Maîtriser la lecture et l'écriture*. Paris : Retz
- Gloaguen, N. & Vernet, S. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette.
- Hachicha, S. (2006). *Andragogie* [pdf]. Repéré à <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf>
- Leclercq, V. (1999). *Enseigner l'écrit à des adultes*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Mangot, F. (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*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00725115/document>
- Ninomiya, C. (2014). *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie*. (Mémoire de Master 1, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01020481/document>

- OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. [pdf]. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- Painchaud, G. (1992). Littératie et didactique de l'écrit en L2. *Études de linguistique appliquée*, 88, 55-66. Paris : Didier Erudition.
- Porcher, L., Blot, B. & Mariet, F. (1978). *Pour la formation des travailleurs migrants*. Paris : Didier.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savelli, M. (2003). L'oral au service de l'écrit. La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherche didactique, *LIDIL*, 27, 41-52.
- Te, A. (2006). *Le fle en centre social : comment choisir des outils adaptés à un public analphabète* (Mémoire de master 2 non publié). Université Stendhal-Grenoble3.
- Tremblay, C. (2009). *L'utilisation de l'album jeunesse dans le développement de la littéracie en français langue seconde et langue étrangère*. (Mémoire de M1 non publié). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Young, R. & Messum, P. (2012). *Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner*. Larnod : Une éducation pour demain.

Sigles et abréviations utilisés

etc. : et cætera

n° : numéro

p. : page ou pages

s.d. : sans date

ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

CADA : Centre d'accueil de demandeurs d'asile

CAF : Caisse d'allocations familiales

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CCAS : Centre communal d'action sociale

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEFR : Comité d'Entraide aux Français Rapatriés

CHRS : Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

CPH : Centre Provisoire d'Hébergement

DALO : Droit au logement opposable

DDCS : Direction départementale de la cohésion sociale

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

DPM : Direction de la population et des migrations

EANA : Elèves allophones nouvellement arrivés

EHPAD : Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes

FAS : Fonds d'Action et de Soutien

FDL : Formation à Dominante Linguistique

FLE : Français Langue Étrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

GISTI : Groupe d'information et de soutien des immigrés

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

ODTI : Observatoire des discriminations et des territoires interculturels

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

OPAC : Office public d'aménagement et de construction

RSA : Revenu de solidaire active

SIAO : Service Intégré d'Accueil et d'Orientation

Table des illustrations

Figure 1: Première répartition des cours.....	17
Figure 2: Deuxième répartition des cours.....	17
Figure 3: Besoins / Motivations des apprenants à apprendre le français.....	19
Figure 4: Épreuves du DILF.....	28
Figure 5: Tableau de rectangles de Gattegno.....	52
Figure 6: Fidel de Gattegno.....	53
Figure 7: Tableau de mots de Gattegno.....	53
Figure 8: Sommaire du module.....	66
Figure 9: Modèle d'une séance du module.....	66
Figure 10: Alphabet en français.....	69

Table des annexes

Annexe 1 Caractéristiques de l'apprenant adulte.....	102
Annexe 2 Tableau de rectangles de Gattegno.....	103
Annexe 3 Tableau de mots de Gattegno.....	104
Annexe 4 Fiche de renseignements.....	105
Annexe 5 Contrat d'engagement.....	106
Annexe 6 Liste des méthodes/manuels de lecture pour adultes migrants.....	107
Annexe 7 Enquête auprès des référents sociaux.....	114
Annexe 8 Enquête de satisfaction auprès des apprenants.....	115
Annexe 9 Conception du module d'apprentissage de lecture.....	116

Annexe 1

Caractéristiques de l'apprenant adulte

Annexe II :

Les caractéristiques de l'apprenant adulte selon le domaine de l'apprentissage

Besette P., Beaudin J., Demers M. (sd) ont proposé une typologie des caractéristiques de l'adulte selon les domaines du savoir.

Dans le domaine du savoir

- ° L'apprenant adulte poursuit des objectifs immédiats et désire appliquer rapidement ses acquisitions dans son milieu de travail ;
- ° Il tient à développer des connaissances qui auraient des liens avec ses responsabilités et ses activités ;
- ° Il apprend plus facilement lorsqu'il connaît le contenu à apprendre et les moyens proposés pour y parvenir ;
- ° Il apprend mieux si l'apprentissage est relié à sa vie et tient compte de ses expériences antérieures ;
- ° Il se situe sur un continuum vers la maturité à un point tel qu'il peut y avoir deux apprenants ;
- ° Il s'inscrit à des activités d'apprentissage pour des motifs divers que nous regroupons de façon suivante : 1) motivé par un but, un objectif, 2) motivé par des activités, 3) motivé par l'apprentissage ;
- ° Il s'engage plus facilement dans des activités associées à une promotion sociale

Dans le domaine du savoir-faire

- ° Il doit apprendre à apprendre, c'est-à-dire prendre conscience du « comment il apprend » ;
- ° Il préfère être adroit plutôt que de fonctionner rapidement et risquer d'être maladroit ;
- ° Il a la capacité d'apprendre en faisant des relations. Ainsi, il perçoit comment les faits interagissent entre eux ;
- ° Il est conscient des conséquences pratiques de ses apprentissages, car il doit appliquer les solutions sur le terrain ;
- ° Il ne subit pas, au niveau de son intelligence, de déclin important. C'est plutôt son temps de réaction qui est plus lent ;
- ° Il a des résultats égaux ou supérieurs à l'étudiant de jour ;
- ° Il subit, lorsqu'il prend de l'âge, des changements sur le plan physiologique : diminution de l'acuité auditive qui se caractérise chez la femme par une difficulté à entendre des sons graves et chez l'homme, par une difficulté à entendre des sons aigus, diminution de la mémoire à court terme ;
- ° Il réussit bien un travail qui n'exige pas de force et de vitesse mais du jugement, de la stabilité et de la fiabilité ;
- ° Il fonctionne mieux dans une situation d'apprentissage, s'il a un sentiment d'appartenance au groupe ;
- ° Il apprend mieux à travers une activité qui va à son propre rythme, sans compétition et avec du matériel qui relève de son expérience ;
- ° Il apprend moins bien si l'apprentissage à faire est composé de processus interposés, par exemple : lire, écrire et surveiller une démonstration ;

- ° Il a tendance à s'évaluer négativement avant même d'avoir remis son travail. De plus, il préfère être évalué sans examen ;
- ° Il est perçu par le monde adulte et la société comme un travaillant et non comme un étudiant.

Dans le domaine du savoir-être

- ° Il est affecté par sa perception du temps et de la vie qui lui reste. À ce titre, il n'a pas de temps à perdre ;
- ° Il n'accepte pas de se dissocier des engagements de base autour desquels sa vie est organisée ;
- ° Il a très souvent une image bien arrêtée de lui-même. Cette image est fortement liée au « background » social de l'individu et l'influence dans sa façon d'approcher l'apprentissage, de prendre des responsabilités, de réagir avec les autres étudiants et avec l'éducateur ;
- ° Il accepte moins bien de changer des concepts qu'il considérait adéquats dans le passé. Aussi, a-t-il tendance à rechercher des renforcements qui lui indiquent qu'il fait la bonne chose ;
- ° Il possède en lui-même les ressources essentielles à sa croissance, à son développement et à son orientation ;
- ° Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle et d'engagement actif dans le processus de son développement personnel et professionnel ;
- ° Il tient à acquérir des attitudes et des comportements qui l'aideront à assumer ses responsabilités ;
- ° Il a de la difficulté à parler de soi, de ses besoins, de ses intérêts tant qu'il ne s'est pas approvoisé aux autres et à lui-même ;
- ° Il a des croyances, des valeurs et des idées sur lui-même. Admettre qu'il doit apprendre est parfois signe que quelque chose fonctionne mal dans son système actuel. Par conséquent, l'adulte peut se sentir tellement menacé par le défi de ses croyances antérieures qu'il devient incapable d'apprendre ;
- ° Il perd confiance en son habileté à fonctionner à pleine capacité intellectuelle ; il a des réponses stéréotypées ; il démissionne avant de s'engager, il a peur de l'échec et de ce que les autres penseront ;
- ° Il est sensible aux expériences émotives vécues en groupe. Celles-ci peuvent encourager ou décourager ses intentions de poursuivre ses études ;
- ° Il a des points de vue différents de son professeur. Souvent les attentes de ce dernier peuvent être déçues. Cependant des divergences peuvent avoir des effets stimulants de part et d'autre ;
- ° Il vit des périodes critiques qui l'amènent à faire preuve d'adaptation, à modifier ses rôles sociaux et à faire des choix importants ;
- ° Il participe à des activités situées près de chez lui de préférence à celles éloignées

Annexe 3
Tableau de mots de Gattegno

<p>o me mi ma mu m' à une ni ne nu n' uni lui la le il lune l' lu là lia ami nue mule rue mimi amiral animal lamina mal mine lima mena nul or mur mari rame ira ~e ri alla nulle lili ~re allume murmura ~s lit</p>	<p>sur ta t' est s' tu .t. os mis année ça es ~nt les te ses ré mes et tes se y sa été su si ~se entre an lent en mamon as papa pu par pipe au on sont ton son ont elle nom elles mon ils assise sorte réussi as</p>
<p>rient ile derrière riz rien faisiez faire ferai fassiez fils vieille faisant fils rand oignon soyons fusils glands hauteur prends doigt ayant verre poids appris vingtaine sillan mains monsieur vingt cloître campagne blanc</p>	<p>hommes goûts enfants voilent fauteuils violent garçon queue acquiert étrangers tabac vaincs rangs pays août vents soufre prêt souffrent jeun thym teint jeune instincts paon accidents prompt femme romps</p>

Annexe 4 Fiche de renseignements

Fiche de renseignements par famille

Nombre de personnes dans la famille :

Nom du père :

Nom de la mère :

Noms des enfants

1	Age :	<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Fille	Classe de :
2	Age :	<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Fille	Classe de :
3	Age :	<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Fille	Classe de :
4	Age :	<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Fille	Classe de :
5	Age :	<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Fille	Classe de :

Statut (titre de séjour) :

Date d'arrivée en France :

Langues parlées :

1.....	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Écrit
2.....	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Écrit
3.....	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Écrit
4.....	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Écrit

Avez-vous suivi des cours de français ? non
 si oui, combien de temps ?

Souhaitez-vous suivre des cours de français dans les locaux de France-Horizon ? non oui

Si « non », parce que : pas le temps trop difficile pas utile
 Autres.....

Si « oui », parce que :

- je veux me débrouiller dans ma vie quotidienne (démarches administratifs, achats....)
- je veux suivre la scolarité de mes enfants
- je veux trouver un travail en France
- je veux passer un examen de français
- je veux communiquer avec des français
- Autres.....

Si « oui », combien de personnes veulent suivre ce cours ?

Si « oui », à quel moment de la journée ? 9h00-10h00 9h30-10h30 10h00-11h
 14h00-15h00 14h30-15h30



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

Annexe 5
Contrat d'engagement
Contrat d'engagement

(Nom, prénom)..... désire

participer à l'atelier d'apprentissage du français. Pour cela, je m'engage à :

- être présent(e) à toutes les séances.
- arriver à l'heure : un retard de 5 minutes est toléré.
- couper mon téléphone pendant toute la durée de la séance.
- participer activement sans bavarder.
- respecter la culture des autres.
- avertir de mon absence en téléphonant au numéro : 04 76 24 75 75.

En contrepartie, j'aurais accès au cours correspondant à mon niveau dispensé par France-Horizon jusqu'en juin 2017.

À Grenoble, le

Apprenant(e)

Enseignante

Référent de France-Horizon











FRANCE HORIZON








Une place pour tous,
une chance pour chacun.

Annexe 6

Liste des méthodes/manuels de lecture pour adultes migrants

Liste des méthodes/manuels de lecture pour adultes migrants

Public relevant de	pré-alpha			alpha		Alpha et illettrisme		
Manuels de lecture								
Sons/Mots	x	x	x	x	x	x	x	x
Phrases				x	x	x	x	x
Textes					x	x	x	x

Public relevant de post-alphabétisation et illettrisme							
Manuels de lecture							
Sons/Mots	x	?	x	x	x	x	x
Phrases	x	?	?	x	x	x	x
Textes		?	? x	x	x	x	x

Public relevant de la pré-alphabétisation

1. Méthode de lecture - écriture de Bordreuil Myriam en 2015 chez L'Harmattan

Le but de cette méthode spécifique est d'enseigner la lecture et l'écriture à un public adulte étranger. Le choix de la méthode syllabique et progressive met l'accent sur le travail phonétique et un choix lexical centré sur la réalité quotidienne des apprenants. La méthode syllabique permet de travailler en profondeur la phonétique, qui est indispensable à une bonne prononciation et à l'acquisition d'une orthographe correcte. Elle est progressive car elle suit une démarche rigoureuse et logique, partant d'une combinatoire simple (1 consonne + 1 voyelle) pour accéder progressivement aux formes plus complexes. La progression s'élabore en cinq étapes, qui parfois s'entrecroisent :

étape 1 : ABD-EFJ-IKL-MNO-UPR-ÉST-ÈVZ, en combinatoire simple

étape 2 : H-Q-W-X-Y, seules et en combinatoire simple

étape 3 : C-G, puis Ç-Q-G-S, en combinatoire

étape 4 : CH-TR-BL-BR-FR-PH-CL-CR-PL-FL-GL-DR-GR-PR, doubles consonnes réparties à intervalles réguliers au fil de la méthode

étape 5 : OU-OI-ON/OM/UN/UM- O/AU/AUX/EAU/EAUX-

AN/AM/EN/EM/AON- IN/IM/AIN/AIM/EIN- E/EU/EUX/OEU/OEUX- É/ET/EREZ -

È/Ê/AI/EI/ET/ES, sons voyelles, avec homophones

Pour faciliter la compréhension, une illustration est souvent associée au mot



2. Alphabétisation pour Adultes Allophones : Guide d'Enseignement de Gravel Diane en 2011 chez Guérin

L'ouvrage «Initiation fondamentale à l'alphabétisation pour adultes allophones», spécialement conçu pour des adultes allophones analphabètes. Toujours en gardant à l'esprit les particularités, les intérêts et la progression d'apprentissage d'un adulte immigrant analphabète, ce cahier propose à l'élève :

- de colorier, de découper et de coller (car il ne l'a souvent jamais fait) ;
- un mode d'emploi illustré ;
- des activités efficaces pour le préparer à la lecture et à l'écriture ;
- l'apprentissage de l'alphabet par regroupement des voyelles et des types de consonnes ;
- des illustrations qui représentent la réalité de sa vie quotidienne
- et une initiation à la grammaire.



Après réalisation de toutes les activités proposées dans ce cahier, l'élève maîtrisera l'alphabet, pourra aisément remplir un formulaire pour donner ses coordonnées et aura une base essentielle de connaissances en français.

3. Lire et écrire pour s'insérer en France de Pinson Odile en 2016 chez L'Harmattan

Une méthode créée pour venir en aide à tous ceux qui, séjournant en France, désirent apprendre à lire et à écrire dans notre langue. Une méthode conçue en particulier pour les Migrants afin qu'ils puissent communiquer par l'écrit et la parole. Douze chapitres permettant de progresser aisément. De la reconnaissance de cinq voyelles à l'apprentissage de leurs combinaisons avec les différentes consonnes abordées une à une, l'apprenant acquiert les bases syllabiques qui permettent de lire au fur et à mesure de l'accroissement de son vocabulaire.



Public relevant de l'alphabétisation

4. Je lis, j'écris le français : Cahier d'autonomie de Marie Barthe, Bernadette Chovelon en 2016 chez PUG

Ce cahier d'autonomie est destiné aux adultes débutants en apprentissage de la langue française. Il fait, en principe, partie de la méthode d'alphabétisation Je lis, j'écris le français. Mais il peut être employé indépendamment grâce aux 30 fiches comme cahier d'exercices pour un entraînement à l'écriture et à la lecture. Il s'adresse à un public désireux de s'exercer à lire et à écrire de manière autonome en effectuant, à son propre rythme, un travail personnel en classe ou à la maison. Il a pour but de : favoriser le maniement de l'écriture par des exercices, faciliter les débuts de la lecture afin de permettre une première insertion dans la société française, permettre à chaque apprenant d'avoir un outil de travail individuel, susciter l'entraînement et le travail personnel, sensibiliser au vocabulaire et à la grammaire de base en reprenant les éléments appris dans la méthode.



5. Je lis, j'écris le français de Marie Barthe et Bernadette Chovelon en 2008 chez PUG

Cet ouvrage a été spécialement conçu pour s'adresser à des adultes primo-arrivants et désireux de s'intégrer dans la société française, et qui, pour des raisons diverses, n'ont pu suivre une scolarisation normale dans leur pays d'origine. Cette méthode d'apprentissage vise à acquérir des bases de la lecture et de l'écriture à la main, connaître la structure des quatre types de phrases et sensibiliser à la grammaire de base, avec les notions de passé, présent et futur. Elle permet également de progresser dans la compréhension de textes simples de la vie quotidienne. Chacune des 22 unités se compose de 5 étapes pédagogiques :



- étude orale puis écrite des lettres et des sons suivant trois étapes (l'acquisition des voyelles, des consonnes et des combinaisons); la répétition orale; la copie pour la familiarisation avec l'écriture et la mémorisation des signes);
- boîte à outils allant de la présentation des mots de liaison, des premières difficultés d'orthographe jusqu'aux bases essentielles de vocabulaire et de grammaire
- Texte visant l'apprentissage de la lecture et la compréhension
- Exercices; lecture à haute voix d'une phrase, copie des mots puis des phrases, des exercices oraux puis écrits
- Dictée préparée à la maison et réalisée au cours suivant.

Public relevant de l'alphabétisation et de l'illettrisme

6. Méthode de lecture pour adultes de Costes Le Guet Marie Madeleine en 2016 chez L'Harmattan

Cet ouvrage est l'aboutissement d'un long travail consacré à l'apprentissage du français ciblant les adultes non scolarisés ou peu scolarisés. S'adressant dans un premier temps à des responsables d'associations de femmes, cet enseignement concerne depuis 2012 les formateurs des ministères de l'alphabétisation bilingue et des centres de formation professionnelle.



- 1 - Avec les dialogues de mise en situation, le public, francophone ou non francophone, entre immédiatement en contact, à travers le mime, avec la langue française, ses expressions, son vocabulaire.
- 2 - L'étude systématique des sons est l'étape incontournable de la maîtrise de la discrimination auditive.
- 3 - La formation des syllabes permet d'acquérir les mécanismes de la lecture et de l'écriture.
- 4 - La grammaire apporte les structures de l'expression orale et de l'expression écrite.

7. Trait d'union 1 - Niveau A1 - "Lire" Cahier d'exercices de Hervé Adami en 2004 chez Clé international

Cet ouvrage est un cahier d'exercices qui a pour objectif d'établir les premiers contacts avec l'écrit. Ce cahier s'adresse d'abord aux migrants faiblement ou non scolarisés mais aussi aux apprenants francophones en situation d'illettrisme. Il peut être utilisé indépendamment de toute méthode de français, comme réservoir d'exercices dans lequel on puise en fonction des besoins et du niveau des apprenants.



Il est conçu sur la base de 6 modules indépendants les uns des autres, mais qui suivent une progression en filigrane : entrer dans l'univers de l'écrit, prendre des repères sur un document écrit, lire avant la lettre, lire à la lettre, du mot à la phrase, de la phrase au texte.

Les premiers exercices concernent des apprenants qui entament une démarche de pré-alphabétisation et qui découvrent l'univers de l'écrit. Les derniers exercices, en revanche, concernent des apprenants qui sont déjà dans une démarche de post-alphabétisation: ils progressent vers la lecture fine.

8. Lire et écrire en français - Méthode d'alphabétisation progressive de Sai Beaucamp Henriques, Victoria Iglesias, Farideh Touchard en 2017 chez Belin

Cet ouvrage est une méthode d'alphabétisation pour adultes, allophones peu ou non scolarisés antérieurement ou francophones en situation d'illettrisme. Il est composé de plus de 70 fiches proposant une démarche très progressive et permettant l'acquisition des bases en lecture et en écriture.



Il est constitué de deux étapes. La première propose une initiation à la lecture et à l'écriture (lettres, syllabes simples, mots simples) ; la seconde aborde des notions plus complexes (lecture et transcription des sons complexes, grammaire et conjugaison simplifiées et compétences pratiques). Ce manuel reste attaché à l'apprentissage syllabique sans pour autant exclure la méthode globale qui repose sur la reconnaissance visuelle de mots et de phrases à partir desquels l'apprenant peut reconstruire le sens. Les nombreuses activités proposées utilisent un vocabulaire simple et abordent des situations de la vie de tous les jours, proches des préoccupations des apprenants : faire des courses, aller chez le médecin, utiliser les transports...

Public relevant de post-alphabétisation et Public relevant de l'illettrisme

9. Trait d'union - "Alphabétisation pour adultes- Lire et écrire" de Jean Grigorieff, Béatrice Anger, Jean-Pierre Floquet en 2008 chez Clé International

Ce livre constitue une introduction à la collection "Trait d'union" conçue spécialement pour un public de migrants peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine mais appartenant à l'espace de la francophonie. Leur niveau oral équivaut au niveau A2 du CECR. L'objectif est de mener les apprenants du stade de non-lecteur à celui de déchiffreur. Parallèlement, les exercices graphiques leur permettent d'acquérir une autonomie de scripteur.



Cet ouvrage suit deux démarches en parallèle :

> Pour la lecture : 100 % syllabique, chaque leçon part du son vers la syllabe, le mot, et enfin la phrase.

> Pour l'écriture : l'apprenant est entraîné à former des lettres sans lever la main.

Des pages méthodologiques à l'intention du formateur se trouvent en fin d'ouvrage.

10. Apprentissage de la lecture et de l'écriture, en 1996 de Bernard Gillardin chez Retz

Cette méthode s'adresse à un public relevant de l'illettrisme, des jeunes défavorisés et des adultes en réinsertion. Elle est destinée à remettre à niveau, en lecture et en écriture, ce public en difficulté. Elle s'organise autour de thèmes correspondant aux centres d'intérêt des publics concernés : l'identité (les autres et moi) ; la famille (ses membres, les degrés de parenté..) ; la santé (la Sécurité sociale, le droit des salariés en matière de soins) ; l'emploi (les types d'emplois, les différents secteurs, la recherche d'un emploi...).



11. Maîtriser la lecture et l'écriture de Bernard Gillardin en 2008 chez Retz

Cette méthode est destinée à remettre à niveau un public d'adultes immigrés et de Français illettrés en difficulté dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture au quotidien. Elle s'organise autour des usages sociaux de la lecture et est structurée en 11 thèmes correspondant aux centres d'intérêt des apprenants : l'identité ; la famille ; le temps ; le logement ; l'habillement ; l'alimentation ; les achats ; les déplacements, la santé ; le travail et l'emploi, les loisirs et les vacances.



La démarche pédagogique adoptée vise avant tout l'acquisition d'une méthode, qui repose sur : l'identification immédiate de mots porteurs de sens pour l'apprenant ; la découverte du codage syllabique par discrimination des lettres et reconnaissance de syllabes identiques dans des mots différents ; l'émission d'hypothèses à partir du contexte.

De nombreux documents authentiques ainsi que des renvois à des sites internet actualisés ancrent la méthode dans le quotidien.

12. Méthode progressive de lecture-écriture pour adultes et adolescents de Odetta Bonin-Sauvé parue en 2010 chez RETZ

Cette méthode de lecture-écriture s'adresse à des adultes et des adolescents débutants, qui ont de préférence une connaissance du français oral, même partielle. Luttant contre l'illettrisme, elle vise à les rassurer en leur fournissant très progressivement les repères et les outils nécessaires à leur apprentissage.



En s'appuyant sur la transcription des sons et la reconnaissance de syllabes de plus en plus complexes, réparties sur quatre paliers : les syllabes simples ; les syllabes longues ; les syllabes bloquées ; les syllabes nasales. Au sein de chacun d'eux sont proposés une étude progressive des sons et de leurs graphies, puis des exercices de perfectionnement.

Elle se différencie d'une méthode purement syllabique car elle fait travailler trois axes pédagogiques transversaux :

- «autour du verbe» : reconnaissance de la nature des mots, puis de leur fonction la phrase ; repérage du genre et du nombre des mots ; initiation aux notions de passé, présent, futur.
- «homophonie» : distinction de sons proches, mais aussi de mots homophones ;
- «cohérence» : travail sur le sens en abordant les syllabes dans des mots, des phrases, puis dans des textes adaptés au niveau de chaque palier ; mise en évidence de l'importance des idées, du contexte.

Cette démarche favorise également l'entraînement aux quatre activités : écouter, parler, lire, écrire

13. Savoir-lire au quotidien de Odile Benoit-Abdelkader et Anne Thiébaud paru en 2005 chez Hachette

Savoir lire au quotidien est un manuel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture conçu pour un public de grands adolescents ou d'adultes dont le niveau de français oral lui permet de comprendre et de se faire comprendre (niveau A2 du CECR) pour trouver du sens à ce qu'il lit. L'ouvrage s'appuie sur des documents authentiques et s'organise autour de cinq thèmes qui servent de ciment pour construire les apprentissages linguistiques et (inter)culturels. Les 5 thèmes partent de l'expérience de l'apprenant en situation de migration : identité/famille ; espace/temps ; santé/hygiène/corps/alimentation ; environnement (vie scolaire des enfants, administration, aide sociale, tri sélectif...) ; travail (recherche, contrat, normes de sécurité...).



Plusieurs étapes structurent les unités : découverte d'un document central qui expose le thème et constitue une forme d'objectif de lecture à atteindre à la fin de l'unité, découverte des sons voyelles et consonnes et exercices de lecture, synthèse des diverses graphies pour chaque son, production orale et écrite, repérage dans les documents, ainsi que la lecture suivie d'une histoire et une évaluation. Enfin, deux rubriques intitulées Lu dans la rue et Le magazine servent de réinvestissement des acquis en lecture à partir de documents et de sujets authentiques liés à la vie quotidienne des apprenants. La grande variété des documents écrits permet ainsi de faire acquérir de multiples savoir-faire en lecture.

14. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : Guide méthodologique et pratique de De Keyzer Danielle en 1999 chez Retz

Cet ouvrage s'adresse à des adultes en situation d'illettrisme. Il montre en effet comment la Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture (MNLE), mise au point initialement pour les enfants de l'école primaire par des pédagogues du mouvement Freinet, a été transposée avec succès à l'apprentissage du lire-écrire par des adultes illettrés débutants.



Une démarche originale, inspirée de la pédagogie Freinet. Ce livre-ressource propose les clés pour une mise en œuvre de cette méthode qui repose sur des situations de production de textes courts et sur un travail sur le code.

Deux axes principaux font l'originalité de cette méthode :

- Des situations de production de textes courts à travers lesquels les adultes retrouvent la légitimité de leur parole. Ces textes deviennent ainsi des référents où les apprenants peuvent puiser les mots et les expressions dont ils ont besoin.
- Un travail sur le code mené en deux temps : traitement des unités plus facilement accessibles (analogies visuelles, syllabes traitées globalement, etc.) puis apprentissage des unités plus abstraites (correspondances graphèmes-phonèmes).

La démarche est expliquée pas à pas, à l'aide de nombreux exemples et avec la volonté constante de faire comprendre le cheminement cognitif des apprenants. Ce livre-ressource propose aussi les outils d'évaluation et de renforcement nécessaires à une intervention individualisée.

15. Lire, écrire, communiquer : Méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes de Marie-Madeleine Costes-le Guet en 2000 chez L'harmattan

Les objectifs de cette méthode sont d'acquérir les compétences majeures indispensables à une véritable autonomie au sein de la société. La méthode vise à consolider les acquis en favorisant la pratique de l'oral et en donnant dès la première séquence l'opportunité de développer la relation phonie/graphie.

Autour de l'œuvre de Maupassant « Pierre et Jean », les stagiaires découvrent quatorze séquences progressives d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette œuvre de Maupassant, qui les captive et les incite à aller plus avant dans l'intrigue, les amène à se concentrer, à réfléchir, à mémoriser et à raisonner.

L'auteur a développé une progression rigoureuse dans :

- l'acquisition des sons
- le passage de la phonie à la graphie
- l'enrichissement du vocabulaire
- la structuration de la phrase



Cette méthode est un support de lecture qui prend en compte l'intérêt des adultes pour des textes riches et attrayants, accompagnée d'un livre du professeur.

Annexe 7

Enquête auprès des référents sociaux



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

Questionnaire

À la suite de mon stage, constatez-vous des changements auprès de votre hébergé ? Merci de cocher une case par critère.

Nom de l'apprenant :

A Linguistique :

1. Savoir s'exprimer

- Prononciation :
 - Aucun progrès
 - Erreurs avec un peu de progrès
 - Erreurs avec beaucoup de progrès
 - correcte
 - Bonne
 - Très bonne
- Débit :
 - Très lent, aucun progrès
 - Lent, un peu de progrès
 - Lent, beaucoup de progrès
 - Normal
 - rapide
- Rythme, fluidité :
 - très saccadé, aucun progrès
 - saccadé, un peu de progrès
 - saccadé, beaucoup de progrès
 - Normal
 - fluide
 - très fluide
- Intonation :
 - Aucun progrès
 - Erreurs avec un peu de progrès
 - Erreurs avec beaucoup de progrès
 - Correcte
 - Bonne
 - Très bonne
- Être capable de s'auto-corriger
 - Jamais
 - Parfois
 - Souvent
 - Toujours

2. capable de lire

- Lire des lettres : reconnaître et prononcer
 - aucune lettre
 - certaines lettres
 - la plupart des lettres
 - Toutes les lettres
- Lire des syllabes :
 - ne sait pas lire, aucun progrès
 - Erreurs avec un peu de progrès
 - Erreurs avec beaucoup de progrès
 - lire correctement mais lent
 - lire correctement et rapidement
- Lire des mots nouveaux (inconnus) :
 - ne sait pas lire, aucun progrès
 - Erreurs avec un peu de progrès
 - Erreurs avec beaucoup de progrès
 - lire correctement mais lent
 - lire correctement et rapidement
- Lire des phrases :
 - ne sait pas lire, aucun progrès
 - Erreurs avec un peu de progrès
 - Erreurs avec beaucoup de progrès
 - lire correctement mais lent
 - lire correctement et rapidement
- Rapport avec l'écrit :
 - Pas du tout à l'aise
 - un peu plus à l'aise
 - à l'aise
 - Très à l'aise
- Être capable de s'auto-corriger
 - Jamais
 - Parfois
 - Souvent
 - Toujours

B Psycho-social :

- devient plus confiant : Oui Non
- devient plus ouvert, plus à l'aise : Oui Non
- devient plus autonome : Oui Non

C Complétez si vous avez d'autres remarques :

.....

.....

.....

.....

Annexe 8

Enquête de satisfaction auprès des apprenants



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

Enquête de satisfaction

1. Vous avez aimé la formation? Non ♥ un peu ♥♥ beaucoup ♥♥♥ énormément

2. Pour vous, apprendre à lire, c'est utile ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup

Si oui, parce que :

- vous avez moins peur des mots écrits
- vous pouvez lire les mots écrits
- vous pouvez comprendre les mots écrits
- vous pouvez continuer à apprendre le français tout seul
- vous pouvez suivre la scolarité de vos enfants
- vous êtes plus autonome dans votre quotidien
- Autres :

3. Avez-vous le sentiment d'avoir progressé ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup

4. Vous savez lire l'alphabet ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup Oui, très bien

5. Vous savez lire des syllabes ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup Oui, très bien

6. Vous savez lire des mots ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup Oui, très bien

7. Vous savez lire des phrases ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup Oui, très bien

8. Vous êtes motivé à apprendre le français ? Non Oui, un peu Oui, beaucoup Très motivé

9. Vous avez d'autres remarques à faire ?

.....
.....
.....



Annexe 9

Conception du module d'apprentissage de lecture

Alphabet *Alphabet*

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

SOMMAIRE

1. <u>a à â</u> - o ô au eau	25. <u>an am en em on</u>
2. <u>i î y</u> - u û	26. <u>on om</u>
3. <u>a à â</u> - o ô au eau <u>i î y</u> <u>u û</u>	27. <u>in im un vn ain ein</u>
4. <u>e é è</u>	28. <u>eu eur oeu oeur</u>
5. <u>é er ez et ier</u>	29. <u>ac oc ic uc</u>
6. <u>è ê ai ei et est</u>	30. <u>ec el er es</u>
7. <u>h</u>	31. <u>elle erre esse ette</u>
8. <u>b bb</u>	32. <u>ar or ir ur</u>
9. <u>p pp</u>	33. <u>al ol il ul</u>
10. <u>d dd</u>	34. <u>if ouf euf oif - aul oul eul oil</u>
11. <u>t tt th</u>	35. <u>oin ien</u>
12. <u>m mm</u>	36. <u>ion sion= tion</u>
13. <u>n nn</u>	37. <u>our oir eur</u>
14. <u>ff ph</u>	38. <u>ch</u>
15. <u>v w</u>	39. <u>gn</u>
16. <u>ll</u>	40. <u>br pr dr vr</u>
17. <u>rr</u>	41. <u>fr tr cr gr</u>
18. <u>c k q qu</u>	42. <u>bl pl fl</u>
19. <u>s ss cc sc x</u>	43. <u>cl gl</u>
20. <u>s z</u>	44. <u>sp st str sc scr</u>
21. <u>j g ge</u>	45. <u>il ll ail euil eil eille ouil</u>
22. <u>g gu</u>	46. <u>x</u>
23. <u>oi</u>	47. <u>ai oi</u>
24. <u>ou</u>	

A à â O o ô au eau

A o a au à ô â O a eau à au
a A o à au ô â O a à au eau
eau a o à au A ô â a au a à O
a A o à au ô â a O a au eau

Ami		Pot		col	
balle		vélo		robe	
âne		zoo		olive	
ananas		auto		stylo	
banane		moto		eau	
cabane		vidéo		Rideau	
canard		robot		dos	
salade		chaud		bureau	













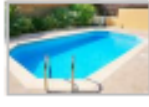












FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

I i î y U u û ù

I u i û î U y u i î û U y u i u
 u i û I U î ù U y u i u y u i î
 i î û U y u i u I u i û î U y u
 û î U y u I ù i y î û U y u ù i

fil		Fils		Plume	
pile		fille		rue	
lle		Riz		lune	
pyjama		rire		Bulle	
mille	1000	piscine		pull	
lilas		lire		jupe	
Lit		cils		cube	
pipi		pipe		tube	















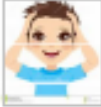









A à â O o ô eau
 l i î y U u û ù

A u o i a au û y à ô â U î O a
 eau à û y a au ù l u i a U au y i
 O a A u au û y à ô â o i a U î a
 eau à û y a au ù l u i a U au y a

piano		bateau		colline	
marteau		coca		table	
cadeau		police		farine	
gâteau		orage		valise	
chapeau		visage		malade	
tomate		tableau		domino	
minute		pâtisserie		carafe	
navire		Lavabo		avocat	

E e É é È è

E e É é È è e é è é e è e é è e
 é è e é è é è e e é è e é è e
 e é è é E è e é É è È e é e é è e è
 è e È è E é è È e é E é è e È e é è

Petit		épi		clé	
cerise		bébé		café	
élève		épée		blé	
numéro		vélo		Fusée	
canapé		école		tête	
samedi		thé		mère	
pelote		légume		père	
cafetière		tétine		fête	




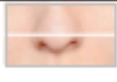






















FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

é er ez et .ier

é er ez et é é et er é et é ez et
 er é et é ez et é é er et é ez et
 ez é er et é et é er et é et é ez
 é et er é et é ez et er é et é ez

Marché		cuisiner		cuisinier	
Nez		Chantez		collier	
policier		Chercher		Cahier	
Tablier		panier		Escalier	
sonnez		Danser		Papier	
dessinez		Laver		Jardinier	
poupée		Parler		Pommier	
écoutez		Mangez		plier	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

è ê ai ei et est

è ê ai ei et est è ai ê et ei est è
 ê et ei est è è ê ai ei et est è ai
 ai è ê et ei est è ei et est è ai ê ei
 ei est è è ê ai ei et est è ai ê è ai

poignet		Balai		peigne	
étagère		Lait		Neige	
forêt		Palais		Robinet	
fraise		laine		Carnet	
arrêt		Objet		Navet	
Maîtresse		Volet		Ticket	
Seize	16	Poulet		Jouet	
semaine		Sachet		Briquet	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

H h

Ha he hé hè hi hy hu ho hau heau
 Ho hé ha he hi hè ho ha hu he hê hi
 Hi hu ho hy ha hé he hau hè heau hi
 Hé her het hè hai hei ha he hé hê hau

Habit		Habiller		Hôpital	
Huit	8	Habiter		Hospitaliser	
Hôtel		Hochet		Hypermarché	
Homme		Hélice		Habitude	
Huile		Hurler		Humeur	
Herbe		Horreur		Hypocrite	
Housse		Humide		Hypertension	
Histoire		Huîtres		Hélicoptère	

B b bb

Ba be bé bè bi by bu bo bau beau Ba be
 bo bé Ba be bi bè bo Ba bu be bê be bi
 bi bu bo by Ba bé be bau bè beau be bê be bi
 Bé Ber bet bè bai bei Ba be bé bê be bê be bi

Bol		Bise		Cabane	
Bal		Bérêt		Beurre	
Balle		Balance		Balcon	
Bille		Bague		Bouchon	
Bulle		Balai		Baleine	
Bosse		Banc		Beignet	
Bobine		Bâton		Baigner	
Bière		Bocal		Bicyclette	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

P p pp

pa pe pé pè pi py pu po pau peau pu pe pê pu
 po pé pa pe pi pè po pa pu pe pê po pé pa po
 pi pu po py pa pé pe pau pè peau pe pé pa pi
 pé per pet pè pai pei pa pe pé pê pe pé pa po

pas		Père		parler	
Compas		pâte		partir	
pomme		patte		pince	
persil		patin		poche	
peur		piment		pistache	
pêche		pigeon		peinture	
pêcher		Pistolet		parapluie	
Pyjama		Pizza		papillon	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

D d dd

Da de dé dè di dy du do dau deau dè do da du
 Do dé da de Di dè do da du de dê di dè do da
 Di du do dy Da dé de dau du dè deau da du de
 Dé der det dè dai dei da de dé dê da du de

Dé		Donner		Dessiner	
Deux	2	Douze	12	Dormir	
Dix	10	Daurade		Dauphin	
Dos		sardine		Mardi	
salade		rideau		Samedi	
Domino		Dossier		Dimanche	
malade		Déjeuner		Devant	
midi	12:00	Dîner		Drapeau	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.








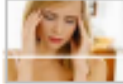

T t tt th

Ajuster les lignes du tableau / tu to tau teau Ta te té tè tau

To té ta te Ta te té tè ti tè to tu te tê tu tai

Ti tu to ty Ta te té tè ta thé te tau tè teau te

Té ter tet tè Ta te té tè tu to tei ta te té tê

Thé		Tartine		Tabouret	
Tamis		Tarte		En retard	
Tomate		étui		Torchon	
date		Timbre		Tuyau	
Datte		Tapis		Toucher	
Toilette		Tampon		Tourner	
Tête		Tortue		Téléphone	
marteau		Tousser		Télévision	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

M m mm

Ma me mé mè mi my mu mo mau ma me mé

Mo mé ma me mi mè mo ma mu me mè mu

Mi mu mo my ma mé me mè me ma mau mu

Mé mer met mè mai mu mê mei mau meau

Madame 	Monsieur 	Mademoiselle 
Magasin 	Maman 	Masque 
Moto 	Maillot 	Matelas 
Marron 	Malade 	Mandarine 
Malle 	Fourmi 	Moustique 
Main 	Manger 	Mouchoir 
Magie 	Maison 	Mercredi 
Mardi 	Mouche 	Magazine 



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

N n nn

Na ne né nè ni ny nu no nau neau na ne ni nè

No né na ne ni nè no na nu ne nê na nu ne nê

Ni nu no ny na né ne nau nè neau na ne ni nè

Né ner net nè nai nei na ne né nê na nu ne ni

Nez		internet		Nuit	
Nid		Chêne		Manège	
Narine		Banane		Nager	
Niche		cinéma		donner	
Neuf	9	Numéro		épine	
Neige		Bonnet		nettoyer	
Noix		Nappe		Lunettes	
Noisette		mandarine		canard	


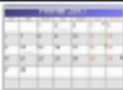
























FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

F f ff PH ph

Fa pha fe phe fé phé fè phè fi phi fy phy fa
 fu phu fo pho fau phau feau pheau fê fa fu fé
 Fo fé fa fe fi fè fo fa fu phe fê phy phê fe
 Fi fu fo fy pha fé fe fau phè feau fe fi fè
 Phé fer fet fè fai fei fa phe fé fê pho fe fi

Fil		Février		Fourmi	
Fils		Fraise		Moufles	
Fille		Feuille		photo	
Film		Fantôme		phare	
Ferme		Fermer		éléphant	
Flûte		Fromage		téléphone	
Farine		Foulard		pharmacie	
Fusée		Fauteuil		photocopie	

Ajuster les lignes du tableau



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

V v W w

Va ve vé vè vi vy vu vo vau veau vè va vu
 Vo vé va ve vi vè vo va vu ve vê vè vo va vu
 Wi vu vo vy va vè vo va vu vé ve vau vè veau
 Vé ver vet vè vo va vu vai vei va ve vé vê wa

rivièr <u>e</u>		olive		Wagon	
V <u>a</u> che		avoc <u>a</u> t		Voile	
chev <u>a</u> l		Vipèr <u>e</u>		chèv <u>r</u> e	
Vill <u>e</u>		savon		navir <u>e</u>	
livr <u>e</u>		Volet		Vendredi	
avion		chev <u>e</u> ux		Vomir	
Volant		Voiture		Visite	
Vé <u>l</u> o		Violon		Veste	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

L I II

La le lé lè li ly lu lo lau leau la le lé lè li la lu
 Lo lé la le li lè lo la lu le lê lu lo le lé lè li lo le
 Li lu lo ly la lé le lau lè leau le lè la lulo le lè
 Lé ler let la lu lè lai lei la le lé lê la lo le lulè

Lait		poulet		Laver	
Lilas		colle		lire	
Lapin		ballon		Lame	
police		pile		Lacet	
Lèvre		olive		Lumière	
Langue		Livre		malade	
loupe		livreur		melon	
loup		salade		céleri	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

























R r rr

Ra re ré rè ri ry ru ro rau reau rê re ré rè ri ra

Ro ré ra ru re ri rè ro ra ru re rê ra re ré rè ri

Ri ru ro ry ra ré re rau rè reau ru re ré rè ri ra

Ré rer ret rè rai rei ra re ré rè rire ré rê ra ré

Rat		lire		Robinet	
Riz		Repas		Raisin	
Rue		Repos		orage	
Rire		céleri		Rideau	
Rasoir		Règle		Radis	
Râteau		marron		betterave	
Rivière		Râpe		Ronfler	
Rose		Route		carotte	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

C c K k Q q QU qu

Ca Co cu

Ka ko ku ke ké kè ki ky

qua quo que qué què qui

Ca cu co cau que qui què quo qua

quê ca cu ki cu ca co cai que ca

quo qui què ca cu cau que cu ké

quatre	4	quatorze	14	quinze	15
Coca		Képi		masque	
Caca		Canard		casque	
Coco		ski		disque	
Cacao		Kilo		casquette	
Caisse		Kiwi		question	
Canapé		Kaki		Kimono	
Carte		ticket		anorak	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

S s ss C c ç sc X x

ça çu ço ce cé cè cê ci cy ceau

Sa su so sau seau se sé sè sê si sy seau

So sé sa su se si sè so ça çu se sê sé sa su se

Si su so sy çu sé sa su se sa sé se sau sè ceau

cé cer cetcè sai sei sa se sé sa su se cé sê ça

Sale		Soleil		glaçon	
Savon		Soupe		Glace	
Serpent		cinéma		citron	
Sucre		cuisse		céleri	
Sel		tasse		Scie	
Sandwich		assiette		ciseaux	
Sirop		passoire		Spaguetti	
Sol		Saucisse		aspirateur	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

S s Z z

ase asi asu ise isè isa isé isè ési osi usa za ze

ose osa osi asi asu ise esau oseau use eso usi

Zo zé za zu ze zi zè zo za ze zê osi asi eso usi

rose		maison		zéro	0
fusée		fraise		zoo	
fusil		trésor		onze	11
chemise		vase		douze	12
chaise		oiseau		treize	13
musique		poison		quatorze	14
usine		ciseaux		quinze	15
rose		musée		seize	16
roseau		punaise		gazon	


















FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

J j G g ge

Ja ju jo je jé jè jê ji jy jau jeu
gea geu geo ge gé gè gê gi gy geau

Ja je jé jè ji jy ju jo jau jeu jê geau jo jau Ja gea
ge gé gè gê gi gy gea geu jo jau geo ja ju gè gi
Jo je jê ja ju je ji jo Jé ger jo jau jer get gè gê gi

Joue		Jardin		girafe	
Jour		Journal		fromage	
Jupe		Jus		asperge	
Jaune		rouge		nuage	
Jeudi		bijou		magie	
Judo		orange		bourgeon	
Janvier		piège		plongeon	
pyjama		orage		pigeon	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

G g GU gu

Ga go gau gu gue gué guè guê gui gu gue gué

Ga gue gué guè gui gu gu gue gué go gau guê

Go gué ga gu gue gu gué gui guè go ga gu

Gui Gué guer guet gu go ga gue gu gue gué gau

Gaz		Gauche		Gauffre	
Gare		Gâteau		magasin	
Galet		Goûter		guitare	
Galette		Goyave		muguet	
Gagner		gigot		bague	
Gant		Gorge		baguette	
Gobelet		yoga		mangue	
Gomme		guêpe		figue	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

Oi oi

Boi coi çoi doi foi phoi goi geoi joi loi moi noi
poi quoi roi soi toi voi

Boi moi coi noi poi çoi roi doi foi toi goi joi loi voi phoi
quoi geoi soi boi moi noi coi poi joi voi loi moi roi toi
moi coi poi phoi doi çoi Boi roi noi foi loi toi goi joi voi

oie		noir		emploi	
soir		poire		boire	
voix		trois	3	poignet	
bois		voile		oiseau	
boîte		noix		coiffeur	
doigt		étoile		noisette	
Pois		bavoir		séchoir	
boisson		envoi		toilettes	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

OU ou

Bou cou çou dou fou phou gou geou jou lou
mou nou pou rou sou tou vou

Bou mou cou nou pou çou rou dou fou tou gou jou
vou geou sou bou mou nou cou pou jou vou lou mou
rou tou mou cou pou dou Bou rou nou fou lou tou

cou		poule		soupe	
loupe		poulet		louche	
chou		poussin		coude	
moule		mouton		boucherie	
fourmi		hibou		boulangerie	
four		souris		mouchoir	
rouge		pouce		moustique	
bouche		mouche		brouette	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

AN an AM am
 EN en EM em
 AON aon

Ban can çan dan fan phan gan gen jan lan man
 nen pan quan ren sen tan ven





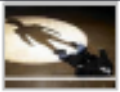






Ban can nan pan çan ran dan fan tan gan jan lan van
 Ben cen nen pen ren den fen ten gen jen len ven vem
 Ban can dan fan gan gen lan man paon ren sen tan

banc		dent		champ	
blanc		tente		lampe	
maman		enfant		ampoule	
gant		piment		jambe	
sang		pendule		temps	
chanter		ventre		taon	
danse		trente	30	paon	
vent		emploi		faon	

ON on OM om

Bon con çon don fon phon gon geon jon lon
mon non pon ron son ton von

Bon mon con non pon çon ron don fon ton gon lon
von geon son bon mon non con pon jon von lon mon
ron ton mon con pon don çon Bon ron non fon lon

pont		wagon		pompe	
rond		bombe		trompette	
ballon		ombre		biberon	
melon		pantalon		bonbon	
savon		citron		pompier	
mouton		avion		cochon	
jambon		garçon		bouchon	
bâton		coton		concombre	




















IN in IM im
 UN un YN yn
 AIN ain EIN ein

Bin cin din fin fum phin gin jin lin min nin pin
 quin rin sim tain vin Bain lyn

Bin mi nin cin nin pin rin din fin tin gin jinin lin vin tin

gin sininbin min nin cin pein jin vin lin main rin tein

main cin pin phin din çin Bin rin nin lyn tein gin jin vin

vin		bain		lundi	
lapin		train		brun	
sapin		pain		parfum	
jardin		main		impôt	
dinde		Faim		lynx	
patin		imper		rein	
matin		timbre		ceinture	
marin		moulin		peinture	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
 une chance pour chacun.























EU eu . EUR eur
 OEU oeu . OEUR oeur

Beu coeur deu feu pheu geu jeu leu meu neu
 peu queu reu soeur teu voeu

Beu neu coeur reur feur pheu teur geu reur feur

Deu feu Beur jeu leu deur soeur voeu teur leur

leur meur peur queu feu reur jeu ceur leur reur

feu		heure		oeuf	
jeu		fleur		cœur	
jeudi		beurre		sœur	
cheveux		peur		nœud	
neuf	9	feutre		bœuf	
deux	2	heureux		docteur	
vieux		queue		chanteur	
pneu		neveu		chauffeur	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
 une chance pour chacun.
























AC ac OC oc IC ic UC uc

Bac cac coc doc fac jac lac mac nic pic pac rac
 sac soc suc tac toc tic vac vic

Bac cac vac coc sac doc fac fic tac vac coc Bic

jac loc moc nic pic pac rac soc suc tic Bic Buc

toc Boc Bic Buc sac soc vac coc suc sic mac soc

sac		facture		octobre	
lac		fracture		accepter	ok
pic		cactus		occupé	
troc		trac		basilic	
choc		trafic		accident	
broc		occasion		tracteur	
acteur		accueil		manioc	
actrice		docteur		accrocher	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.










EC ec EL el ER er ES es

Bec ces cel cer dec der del fes jes lec cer dec

mec nel pel pec rec sec sel ser ter tel pec rec

tes vec ves Bec bel ces cel cer dec der rec tel

mec nel pel pec rec sec sel ser ter tel cer dec

sel		veste		mercredi	
sec		belle		vitesse	
bec		selle		hôtel	
fer		verre		rectangle	
mer		terre		aubergine	
fermer		derrière		terminer	
avec		insecte		escalade	
reste		échelle		esquimau	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

ELLE elle ERRE erre ESSE esse ETTE ette

Belle celle delle dette fesse lesse melle nelle
nesse pelle relle sette terre verre

Berre besse bette cerre cesse cette lette lelle ferre
felle fette messe serre selle merre telle mette pesse
resse tessse vette celle derre desse selle cesse

belle		cuvette		vaisselle	
selle		échelle		assiette	
verre		betterave		fourchette	
terre		cannelle		poussette	
pelle		dentelle		chaussette	
marelle		crevette		baguette	
pierre		cigarette		cannette	
guerre		toilette		courgette	















FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

AR ar OR or IR ir UR ur

Bar car dar dor far for fir gar gor jar lir lur mar
nir par rir sir tur var

Bar car dar rir sir tur var for fir gar mar nir par
gor jar dor far lir lur mar nir par lar rir sir car
mar nir par rir sir tir dor far for car mar nir par

garçon		gorge		fort	
pardon		sortir		mort	
cartable		sardine		carton	
arbre		marché		jardin	
tortue		corde		marteau	
porte		charbon		regardez	
corne		armoire		moutarde	
ouvrir		dormir		torchon	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

AL al OL ol IL il UL ul

Bal Bol Bil Bul cal cil cul dal dol dil dul fal fol

Bil rol cal cil cul dal dol dil gal gol jal jol lal Bol

sol mal mol nal nol pal pol Bul pul sal til vol cil

mal nal nol pal sol pol Bal pul sal til vol jal jol

bocal		gril		Allô	
calcul		bol		col	
avril		valse		Animal	
récolte		cheval		allergie	
canal		ballon		allumette	
insulte		nombril		carnaval	
ballon		alcool		parasol	
volcan		fusil		rossignol	








FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

IF if OUF ouf EUF euf OIF oif
 AUL aul OUL oul EUL eul OIL oil

Boil Bouf Boul ceul cif coif dif fif goif mouf nif
 pif leul rif sif souf touf vif





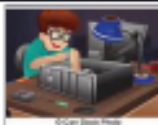



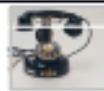










Bif neul raul Beuf cif souf coif dif fif vif meuf
 lif mouf Bouf pif cif pouf sif touf vif coif dif fif
 coif dif fif touf vif meuf nif coif dif fif dif pouf

poil		veuf		Tilleul	
récif		seul		moufle	
siffler		soif		sportif	
souffler		neuf	9	souffrir	
étouffer		pensif		positif	
joufflu		canif		négatif	
gasoil		motif		attentif	
apéritif		miroir		coiffeur	

OIN oin IEN ien

Bien coin cien dien foin fien gien goin join loin lien
moin mien noin nien poin pien rien soin sien tien vien

Bien poin coin sien cien dien vien foin rein fien gien
goin join loin lien moin mien noin nien poin soin tien
Bien cien dien vien tien lien mien nien rein soin sien

Bien		besoin		électricien	
poing		gardien		informaticien	
foin		chien		pharmacien	
viens		ancien		musicien	
rien	0	italien		magicien	
loin		égyptien		technicien	
soin		combien		entretien	
syrien		coin		Arménien	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

ION ion sion = tion

Bion cion dion fion gion jion lion mion nion pion rion
sion tion vion chion gnion plion clion prion frion
drion

Bion plion cion frion fion gion drion jion lion mion
pion prion rion sion tion vion chion gnion dion clion
cion sion tion chion rion pion lion plion mion dion

lion		religion		champion	
avion		télévision		scorpion	
station		addition		opération	
camion		question		vaccination	
réunion		Lampion		soustraction	
portion		direction		multiplication	2X2= 4
tension		émotion		récréation	
région		punition		précaution	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.





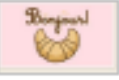










OUR our OIR oir EUR eur

Bour cour dour four gour jour leur mour nour
pour rour sour tour vour voir soir

Boir foir loir moir noir poir roir soir toir four

voir Beur ceur deur feur geur four gour leur meur

neur peur reur seur teur four gour veur cour soir

cour		bavoir		pourquoi	
four		bonjour		miroir	
danseur		bonsoir		chauffeur	
beurre		chaleur		gourmand	
peur		coureur		fourchette	
sourd		vautour		nourrice	
Tour		lourd		chanteur	
voir		nageur		menteur	



























FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

CH ch

cha che ché chè chi cho chau cheau chu ché cher
chet chère chan chin choir cheur

char cher chien chal cho chau cheau chu chi
ché chette chan chon chai chin choir cho cha
chier choc chic chelle chou chi chu cheur cher chi

chaud		échelle		mouche	
chou		chaise		chercheur	
Chien		changer		mouchoir	
chat		cochon		fourchette	
chèvre		chaleur		chocolat	
chemin		cheval		chanter	
chute		poche		chemise	
vache		toucher		douche	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.


GN gn

Gna gne gné gnè gni gno gnau gneau gnu gné
gner gnet gnè gnan gnin gnoir gneur

gnar gner gnien gnal gno gnau gneau gnu gne

gné gnette gnan gnou gnai gnin gnoir gno gnè

gnier gnoc gnic gnelle gnou gni gnu gner gnè gni

gagner		beignet		compagnie	
Peigne		cognac		campagne	
agneau		saigner		accompagner	
Cogner		châtaigne		rossignol	
Si		espagnol		champignon	
soigner		poignet		signature	
oignon		renseigner		épargner	
vigne		rognon		montagne	























FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

BR br PR pr DR dr VR vr

bra pre dré vrè vri dro brau vreau pru dré brer
vret drè pran brin droir preur

drar brer drien bral pro drau vreau pru bra pre
pré vrette bran dron brai vrin proir dro pru dré
drier broc bric prelle vrou bri bru vrer vrè vri dro

bras		briquet		drapeau	
propre		brebis		Bracelet	
branche		prix		président	
brûler		prise		brochette	
broc		drôle		prudent	
ouvrir		prune		calendrier	
livre		droite		Promener	
livret		bravo		chevreau	
























FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

FR fr TR tr CR cr GR gr

fra tre cré frè gri cro trau greau cru cré grer
cret trè fran grin troi creur grec

frar trer grien cral fro crau treau gru troi cré frè
gré crette tran cron frai grin troir cré frè cro fran
frier croc fric grelle cré frè trou cri fru trer cret

trois	3	treize	13	trente	30
fruit		froid		frigo	
frère		crier		framboise	
fraise		tram		crocodile	
grillade		entrer		frapper	
crudité		trouver		français	
sucre		écrire		crevette	
citron		travail		fromage	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.


BL bl PL pl FL fl

bla fle plé flè pli blo flau pleau blu blé pler blet
plè flan blin ploir fleur bloi fi

plar bler bien plal flo blau pleau flu plé flè pli

blé fleur blan plon flai blin ploir flo plin fleur

plier bloc flic plac blou fi blu fler plan blé pler

bleu		flan		plante	
blanc		blouse		cartable	
siffler		flèche		plage	
fleur		flacon		plombier	
table		pleurer		éplucher	
meuble		pluie		réfléchir	
flûte		plier		blessé	
plume		souffler		plonger	




















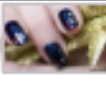
FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

CL cl GL gl

cla gle clé glè cli clo glau cleau glu glé cler glet
clè glancin cloir gleur clam glon

clar gler clien clal glo clau gleau clu gli cla gle clé
glé clette glanc lon glai clin cla gle clé gloir clo clé
clier gloc cla gle clé glic clon clou gli clu gler cli

clé		glace		triangle	
cercle		glaçon		rectangle	
client		gland		spectacle	
cloche		glisser		clignoter	
clôture		règle		climatiseur	
clou		aveugle		clémentine	
muscle		épingle		bicyclette	
oncle		ongle		couvercle	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

SP sp ST st STR str SC sc SCR scr

spa ste spé scrè sti stro stau screau stru scé screr
stet scè stran stin scoir steur

spar ster scien scral scro spau steau scu ste spé
sté spette stan spon scrai scrin ste spé spoir sto
spier stoc ste spé scic spelle stou sci scru ster

stylo		espace		scanner	
stade		monstre		espagnol	
sport		scolaire		spectacle	
sportif		store		spectateur	
statue		scarabée		splendide	
stupide		scooter		scorpion	
station		scotch		sculpture	
spirale		spécial		spécialité	



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

ILL ill LL ll AIL ail EUIL euil
 EIL eil EILLE eille OUIL ouil


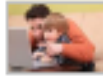






illa ille illé llet illeur iller illon illoir illu
 bail ceuil nouil teille pail feuil souil veille

illon ille illu llet iller illeur llin illon illoir ille illé
 bail deuil nouil teille pail feuil ille illé souil seuil
 veille vail mail reuil pouil ille illé reil pail feuil


fille		rail		corbeille	
famille		soleil		appareil	
paille		réveil		bouteille	
caillou		orteil		muraille	
grillon		bétail		bataille	
feuille		portail		écureuil	
papillon		volaille		bouilloire	
chenille		abeille		grenouille	

X x

Sélectionner la colonne du tableau

taxi		expliquer		xylophone	
excellent		explorer		Exemple	
excuser		Expérience		Examen	

aï oï

Maïs		laïcité		héroïque	
haïr		caïman		égoïste	
naïf		naïveté			



FRANCE HORIZON

Une place pour tous,
une chance pour chacun.

Table des matières

Remerciements.....	5
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
I- PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	10
1. CONTEXTE DU STAGE.....	11
1.1 Contexte institutionnel.....	11
1.1.1. Association France-Horizon.....	11
1.1.1.1. Evolution.....	11
1.1.1.2. Missions.....	12
1.1.2. Établissement d'accueil et d'insertion de France-Horizon Grenoble.....	13
1.2. Contexte humain.....	14
1.2.1. France-Horizon.....	14
1.2.2. Partenariats.....	15
1.2.3. Public d'apprenants.....	16
1.3. Contexte organisationnel.....	16
2. COMMANDE DE STAGE ET MES MISSIONS.....	18
3. ANALYSE DES BESOINS.....	19
3.1 Besoins de l'établissement.....	19
3.2. Besoins des apprenants.....	19
4. PROBLÉMATIQUE ARTICULÉE AU TERRAIN.....	21
5. MÉTHODOLOGIES.....	24
II- ANCRAGE THÉORIQUE.....	25
1. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS EN FRANCE.....	26
1.1. Historique de la formation linguistique des migrants.....	26
1.2. Le Diplôme initial de langue française (DILF).....	27
1.3. Les contrats d'intégration.....	28
1.3.1. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI).....	28
1.3.2. Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR).....	29
1.4. Le français Langue d'intégration (FLI).....	30
2. DIFFÉRENTS PROFILS DE PUBLIC MIGRANT ADULTE EN FRANCE.....	32
2.1. Public relevant du Français Langue Étrangère (FLE).....	33
2.2. Public relevant de l'illettrisme.....	33
2.3. Public relevant de l'alphabétisation.....	34
2.3.1. Pré-alphabétisation.....	35
2.3.2. Alphabétisation.....	35
2.3.3. Post-alphabétisation.....	36
2.4. Public adulte : andragogie.....	37
3. LA LITTÉRATIE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	40
3.1. Littératie.....	40
3.1.1. Littératie dans la société.....	40

3.1.2. Définitions de littératie dans l'enseignement.....	41
3.2. Apprentissage de la lecture.....	43
4. L'APPRENTISSAGE DES PHONÈMES ET DES GRAPHÈMES DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	45
4.1. Difficultés d'apprentissage inhérentes à la langue française.....	45
4.2. Apprentissage des règles de correspondance phonie-graphie.....	46
5. DIFFÉRENTES MÉTHODES DE LA LECTURE.....	47
5.1. Méthode syllabique.....	47
5.1.1. Méthode syllabique à partir des lettres.....	47
5.1.2. Méthode syllabique à partir des sons.....	48
5.2. Méthode globale.....	48
5.2.1. Méthode globale de Decroly.....	49
5.2.2. Méthode globale idéo-visuelle.....	49
5.3. Méthode mixte ou semi-globale.....	50
5.4. Apprentissage par les gestes : la méthode Borel.....	51
5.5. Apprentissage par les couleurs : la lecture en couleurs.....	52
5.6. « Silent way » ou la méthode silencieuse.....	54
5.6.1. La subordination de l'enseignement à l'apprentissage.....	54
5.6.2. Les prises de conscience.....	54
5.6.3. La progression.....	55
5.6.4. Les étapes de l'apprentissage.....	55
5.6.5. Le rôle de l'enseignant.....	56
III- ÉLABORATION DU PROJET.....	58
1. GENÈSE DU PROJET.....	59
2. CONCEPTION DU PROJET.....	61
2.1. Présentation générale du module d'apprentissage.....	61
2.2. Étapes de conception.....	62
2.3. Organisation temporelle.....	62
2.4. Contrat didactique.....	63
2.5. Ressources didactiques.....	64
2.6. Ingénierie de formation.....	65
2.7. Ingénierie pédagogique : cas d'une séquence.....	66
3. ANALYSE DU MODULE.....	69
3.1. Démarches utilisées.....	69
3.1.1. Démarche explicite.....	69
3.1.2. Méthode mixte (syllabique et globale).....	70
3.1.3. Code couleur.....	71
3.1.4. Code gestuel.....	71
3.1.5. Silent way ou méthode silencieuse.....	72
3.1.6. Explicitation du sens par des illustrations.....	73
3.2. Objectifs pédagogiques.....	74
3.2.1. La phonétique.....	75
3.2.2. La lecture.....	75
3.2.3. Le lexique.....	76
3.2.4. L'autonomie.....	77
3.3. Grande flexibilité.....	77
3.4. Limites du module.....	78
IV- ÉVALUATION DU PROJET.....	81
1. ÉVALUATION DU DISPOSITIF.....	82

1.1. Mise en place de l'évaluation.....	82
1.2. Évaluation des progrès des apprenants.....	85
1.3. Évaluation de la part de l'organisme.....	86
1.4. Évaluation de la part des apprenants.....	87
1.5. Évaluation personnelle.....	88
2. BILAN GÉNÉRAL DU STAGE.....	90
2.1. Apports.....	90
2.2. Limites et propositions d'améliorations du dispositif.....	90
Conclusion.....	93
Bibliographie.....	96
Sigles et abréviations utilisés.....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes.....	101

MOTS-CLÉS : correspondance phonie-graphie, migrants adultes, littératie, andragogie, Français Langue d'intégration.

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la conception d'un module d'apprentissage de la correspondance phonie-graphie destiné à des migrants adultes peu ou pas scolarisés, nouvellement arrivés en France, dont les langues sont éloignées du français. Le présent travail propose une réflexion sur l'accès à l'écrit comme solution à l'insécurité linguistique et à l'autonomie de ces apprenants au début de leur apprentissage. La première partie présente le contexte du stage qui amène à la conception de ce module. La seconde partie aborde le cadrage théorique concernant la politique linguistique des migrants adultes, les différents profils de ces apprenants, la littératie et l'apprentissage de la correspondance phonie-graphie, et enfin les différentes méthodes de lecture qui ont alimenté mes réflexions. La troisième partie expose l'élaboration du module avec l'analyse d'une séquence en appui. Enfin, la dernière partie propose une évaluation du module et du stage, avec quelques possibilités de remédiation de cette expérience.

KEYWORDS : phoneme/grapheme correspondence, adult migrants, literacy, andragogy, French as the language of integration

ABSTRACT

This dissertation relates to a design of a learning module about the phoneme/grapheme correspondence for adult migrants, little or no schooling, recently arrived in France, whose languages are distant from French. This work proposes a reflection on the access to the writing as a solution to linguistic insecurity and to the autonomy of learners, at the beginning of their learning. The first part presents the context of the internship which brings to the design of this module. The second part deals theoretical framing regarding the language policy for adult migrants, the various profiles of these learners, the literacy and the phoneme/grapheme correspondence learning, and at last the various methods of reading which fed my reflections. The third provides the development of the module with the analysis of a sequence in support. Finally, the last part proposes an evaluation of the module and the internship with some possibilities of remediation of this experience.