



HAL
open science

**Former à l'enseignement de la lecture en
alphabétisation : conception d'un parcours sur
M@gistère**
Caroline Bois

► **To cite this version:**

Caroline Bois. Former à l'enseignement de la lecture en alphabétisation : conception d'un parcours sur M@gistère. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02366014

HAL Id: dumas-02366014

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366014>

Submitted on 15 Nov 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.



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Former à l'enseignement de la lecture en alphabétisation : conception d'un parcours sur M@gistère

BOIS
Caroline

Sous la direction de ELKE NISSEN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et FLE
Section : Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Sciences du langage - 24 crédits

Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia

Année universitaire 2018-2019





Former à l'enseignement de la lecture en alphabétisation : conception d'un parcours sur M@gistère

**BOIS
Caroline**

Sous la direction de ELKE NISSEN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et FLE
Section : Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Sciences du langage - 24 crédits

Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je remercie tout d'abord les enseignants qui m'ont accordé du temps pour répondre à mes questions : L.G., C.P. A.D. et tous les autres enseignants ayant répondu à mes sollicitations, dont C.G. qui m'a accueillie dans sa classe.

Je remercie ensuite M.V. ma tutrice de stage et S.C., de la FTLV, pour leurs relectures et leurs conseils.

Je remercie enfin Elke Nissen, ma directrice de mémoire, pour son soutien et ses recommandations.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Bois

PRÉNOM : CAROLINE

DATE : 05/09/2019 SIGNATURE : 

Sommaire

<u>Introduction.....</u>	<u>8</u>
<u>Partie 1 - Contexte de stage.....</u>	<u>9</u>
<u>CHAPITRE 1. LE CASNAV.....</u>	<u>10</u>
1. L'ORGANISATION DES CASNAV.....	10
2. LES MISSIONS DU CASNAV.....	11
<u>CHAPITRE 2. LA COMMANDE ET LES MISSIONS PROPOSÉES POUR LE STAGE.....</u>	<u>12</u>
1. LA COMMANDE.....	12
2. LE PROFIL DES APPRENANTS.....	13
<u>CHAPITRE 3. LE PUBLIC CIBLE DE LA FORMATION DÉVELOPPÉE.....</u>	<u>14</u>
1. LES ENSEIGNANTS D'ALPHABÉTISATION.....	14
2. LE PROFIL DES APPRENANTS.....	15
<u>Partie 2 - Aspects théoriques.....</u>	<u>18</u>
<u>CHAPITRE 4. LES SPÉCIFICITÉS DE CETTE DISCIPLINE.....</u>	<u>19</u>
1. LES SPÉCIFICITÉS DE CETTE DISCIPLINE.....	19
2. QUELS CONTENUS PROPOSER POUR LA FORMATION DE FORMATEURS EN ALPHABÉTISATION ?.....	21
3. LES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	24
<u>CHAPITRE 5. COMMENT FORMER À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE PAR UNE FORMATION À DISTANCE ?</u>	<u>28</u>
1. POURQUOI PROPOSER UNE FORMATION À DISTANCE ?.....	28
2. COMMENT IMPLIQUER LE PARTICIPANT ET LUI PERMETTRE DE S'AUTO-RÉGULER DANS UNE FORMATION À DISTANCE ?	28
3. LA PLACE DU TUTORAT.....	30
4. EVALUER L'EFFICACITÉ D'UNE FORMATION À DISTANCE	31
<u>Partie 3 – Mise en oeuvre.....</u>	<u>33</u>
<u>CHAPITRE 6. ORGANISATION ET CHOIX PÉDAGOGIQUES.....</u>	<u>34</u>
1. L'ORGANISATION.....	34
2. LES CHOIX PÉDAGOGIQUES.....	35
3. LES MODALITÉS DE TUTORAT ET LES FEEDBACKS.....	40
4. LE CARNET DE BORD.....	41
<u>CHAPITRE 7. LES CONTENUS ET LES DOCUMENTS.....</u>	<u>42</u>
1. LA DÉFINITION DES CONTENUS.....	42
2. LES TYPES DE DOCUMENTS.....	43
<u>CHAPITRE 8. LES CHOIX TECHNIQUES.....</u>	<u>44</u>

1. LE FORMAT DES ACTIVITÉS ET LEUR SUPPORT.....	44
2. L'ASPECT GRAPHIQUE.....	45
CHAPITRE 9. ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION.....	48
1. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION.....	48
2. PISTES D'AMÉLIORATIONS	48
Conclusion.....	50
Bibliographie.....	51
Sitographie.....	53
Glossaire.....	54
Sigles utilisés.....	55
Table des illustrations.....	56
Table des annexes.....	57
Table des matières.....	72

Introduction

Enseignante de français langue étrangère (FLE) depuis plusieurs années, j'exerce depuis un an comme enseignante contractuelle auprès d'un public francophone non-lecteur et non-scripteur d'adolescents de 16 à 18 ans.

En contact avec ce public, je me suis vite heurtée à une difficulté majeure, à laquelle je n'avais jamais été formée ni préparée : celle d'enseigner à lire et à écrire à un public non scolarisé antérieurement.

Par quoi commencer ? Quelle méthode adopter pour permettre à ces élèves d'entrer rapidement et efficacement dans la lecture ? Comment mettre à profit leurs compétences pour faciliter l'apprentissage de la lecture ?

Ces questions, auxquelles j'ai pu partiellement répondre au cours de cette année de pratique, m'ont parues intéressantes à développer dans le cadre d'une formation en ligne, à destination des enseignants souvent contractuels et formés comme moi au FLE, donc très éloignés des apprentissages de base tels que la lecture et l'écriture mais qui doivent être opérationnels dès leur prise de poste. L'outil mis à disposition pour les enseignants est la plateforme M@gistère, dont j'expliquerai le fonctionnement un peu plus loin.

Je me suis donc demandé au fil de ma réflexion quels outils donner aux enseignants d'alphabétisation pour faciliter l'enseignement de la lecture ? Quelles ressources leurs procurer ? Mais également, comment palier le problème de l'isolement de certains enseignants n'ayant pas accès aux formations en présentiel ? De plus, comment évaluer l'acquisition des connaissances et valider les compétences acquises ? Et dans quelle mesure une formation à distance est-elle efficace pour apprendre à enseigner la lecture à un public non scolarisé antérieurement ? Ces questionnements ont finalement aboutis à la problématique suivante : comment concevoir une formation à distance qui permette aux enseignants d'alphabétisation de s'approprier efficacement les méthodes d'enseignements de la lecture adaptées à des élèves non-lecteurs et non scripteurs adolescents ?

Dans ce mémoire, je décrirai dans un premier temps le contexte de stage et plus précisément l'organisme qui m'a accueillie, la commande proposée et les publics cibles de la formation.

Dans un deuxième temps, j'aborderai les questions liées à l'enseignement de l'alphabétisation de manière générale mais aussi celles concernant les moyens de motiver et d'impliquer les participants dans une formation à distance. Dans une troisième et dernière partie, j'expliquerai de quelle manière le dispositif a été mis en œuvre pour former les enseignants d'alphabétisation à l'entrée dans la lecture avec des adolescents.

Partie 1

-

Contexte de stage

Chapitre 1. Le Casnav

1. L'organisation des Casnav

J'ai effectué mon stage au Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) de Grenoble. Il a été créé en 2007 et est constitué actuellement de M.V. coordinatrice académique, Sophie Thuillier et Claudine Gellens chargées de missions pédagogiques, Emilie Joly et Jean-Charles Berthet, chargés de mission d'aide à l'inspection FLS. La mission officielle de cet organisme est d'« accompagn[er] la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Il est à la fois un centre de ressources, un pôle d'expertise, une instance de médiation et de coopération. »¹

L'organisation des Casnav est définie par la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012² qui stipule notamment que « par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources, [le Casnav] facilite l'accueil et la prise en charge des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et parfois en décalage par rapport à celles des élèves du même âge ».

1 Source : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/le-casnav-de-lacademie-de-grenoble/>

2 Source : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

2. Les missions du Casnav

Ce service du rectorat a trois missions principales :

Une mission d'expertise pédagogique qui apporte sa contribution au pilotage, aux organisations et au suivi des dispositifs académiques, ainsi qu'au suivi statistique des EANA³.

Il organise aussi les sessions de DELF scolaire.

C'est également une instance de coopération et de médiation entre les services académiques et départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles.

Enfin, c'est un centre de ressources et de formation pour les personnels, les écoles et les établissements à travers l'animation d'actions de formation initiale et continue, la coordination de groupes de travail pédagogiques, la publication et la diffusion de documentations pédagogiques. C'est dans cette troisième mission que s'inscrit le contexte de mon stage, car il s'agira, comme nous allons le voir, de concevoir une formation à destination des enseignants d'alphabétisation exerçant au second degré.⁴

3 Cf.: <https://www.education.gouv.fr/cid58968/annee-scolaire-2014-2015-52-500-eleves-allophones-scolarises-dont-15-300-l-etaient-deja-l-annee-precedente.html>

4 Source : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/le-casnav-de-lacademie-de-grenoble/>

Chapitre 2. La commande et les missions proposées pour le stage

1. La commande

Pour le Casnav, il est indispensable que les enseignants prenant nouvellement en charge des classes d'apprenants non alphabétisés puissent être opérationnels rapidement.

Le Casnav fournit quelques documents et propose des formations au cours de l'année grâce au Plan Académique de Formation (PAF), mais ces formations sont sous forme de parcours hybrides ou en présentiel et n'ont lieu, pour des raisons de calendrier, que plusieurs mois après la rentrée. Il est donc nécessaire, pour le Casnav, de proposer une formation à distance réalisable dès la prise de poste (ou en amont si possible) en préparation de la rentrée, avec un tuteur qui puisse accompagner les nouveaux enseignants dans leur début de pratique afin de les guider. Le projet proposé par le Casnav vient également d'un constat admis par tous les enseignants en alphabétisation auprès d'adolescents : il existe très peu de ressources adaptées spécifiquement à ce public⁵.

En effet, nous verrons dans l'analyse de l'existant que des méthodes existent mais qu'elles sont ciblées sur un public adulte, plus spécifiquement sur les personnes suivant des ateliers socio-linguistiques (ASL) et n'offrent pas toujours de guide pédagogique à suivre pour l'enseignant.

Il est question ici de créer une ressource pour les enseignants débutants avec un public alpha, mais également proposant des références sitographiques et bibliographiques.

La commande consiste donc en la création d'une formation accessible sur M@gistère à tous les enseignants de l'éducation nationale, titulaires ou contractuels, en charge d'adolescents de 16 à 18 ans non-lecteurs et non-scripteurs, dont la scolarisation est prise en charge par l'Education Nationale. Ce parcours a pour vocation d'être proposé en autoformation au niveau académique.

⁵ Voir Annexe 1 : Analyse des besoins (p.58)

2. Les missions

Dans le cadre de ce stage, la mission principale est de créer une formation à destination des enseignants d'alphabétisation pour élèves non-lecteurs et non-scripteurs de 16 à 18 ans.

Afin de la réaliser, il sera nécessaire de :

- > faire une analyse de l'existant
- > définir les besoins des enseignants (le public cible)
- > définir les contenus de la formation
- > proposer un dispositif de formation à distance sur M@gistère

Dans le cadre des deux premières de ces 4 étapes, nous allons à présent analyser plus précisément à qui s'adresse cette formation.

Chapitre 3. Le public cible de la formation développée

1. Les enseignants d'alphabétisation

Dans ce projet, nous nous adressons aux enseignants ayant en charge des cours d'alphabétisation et exprimant le besoin d'être formés à l'enseignement de la lecture.

Ce public est assez hétérogène, car il s'agit à la fois d'enseignants titulaires en charge de classes d'UPE2A⁶, mais également (et pour la plupart) de contractuels aux formations antérieures assez variées. Le point commun de ces enseignants est cependant le fait de ne pas avoir reçu de formation pour l'enseignement de la lecture à un public non scolarisé antérieurement et potentiellement non francophone, comme le montre le questionnaire en annexe 1 (page 58).

Ces enseignants, pour la plupart, doivent donc se former en autodidactes et apprendre sur le terrain, au détriment parfois de l'efficacité de leur enseignement car ils vont devoir tâtonner quelques semaines ou quelques mois avant de trouver une méthodologie adaptée. De plus, les apprenants doivent être alphabétisés le plus rapidement possible (en un an ou deux) pour être ensuite inclus dans une formation professionnelle de type CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), ce qui représente un vrai défi pour les enseignants, même les plus chevronnés.

L'objectif ici est donc de donner, à travers la formation proposée, aux enseignants des bases théoriques et pratiques qu'ils pourront réinvestir dans leur classe dès leurs premiers contacts avec le public. Voyons à présent quel est le profil de ces apprenants.

⁶ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

2. Le profil des apprenants

Ces enseignants ont à charge en lycée des élèves non-lecteurs et non-scripteurs, francophones ou non, de 15 à 18 ans et souvent non accompagnés. Il y a quelques années, les élèves présents en UPE2A étaient allophones, généralement au moins un peu scolarisés dans leur pays d'origine et maîtrisant les bases de la lecture et de l'écriture. Tous les élèves arrivant sur le territoire français doivent être scolarisés conformément à la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012⁷. Mais dans le cas des mineurs non accompagnés (MNA), la procédure est plus complexe à leur arrivée car ils doivent prouver leur minorité et leur délai de prise en charge est très variable en fonction des départements, comme le souligne le Bulletin Officiel du Ministère de la Justice du 28 juin 2013⁸.

Que distingue les élèves non scolarisés antérieurement (NSA) des élèves allophones ? Les élèves NSA, souvent MNA, ont peu ou pas du tout été scolarisés dans leur pays d'origine. Qu'ils soient francophones ou non, ils ont un rapport très limité à la culture écrite et pour beaucoup d'entre eux n'ont aucune base en lecture et écriture. Étant donné que l'arrivée de ce public est relativement récente sur notre territoire (Rapport annuel du Ministère de la Justice : 2018), il existe encore peu de méthodes et ressources accessibles et homogènes pour aider ces jeunes à entrer dans la lecture et l'écriture de manière efficace et rapide. En effet, nous allons voir que les priorités de ce public sont très spécifiques et que les jeunes subissent des pressions administratives qui les enjoignent à entrer le plus rapidement possible dans des formations dites « professionnalisantes » de types CAP ou apprentissage, reconnues comme telles par la préfecture. Les priorités de ces jeunes sont donc très différentes de celles des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA) suivant des cours de Français Langue Seconde (FLS) et intégrés dans les classes ordinaires plusieurs heures par semaine. Il nous paraît intéressant, pour une meilleure compréhension du public auquel ont majoritairement à faire les enseignants d'alphabétisation, de faire un rapide tour d'horizon du public MNA.

7 Source : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

8 Source : http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/JUSF1314192C.pdf

Comme le montre le tableau ci-dessous, les MNA, qui constituent la plus grande partie des effectifs des apprenants non alphabétisés sur l'Académie de Grenoble, sont intégrés dans le dispositif de prise en charge spécifique en majorité à leurs 16 ans (plus de 44 % des MNA).

Tranche d'âge	2017	Pourcentage 2017	2016	Pourcentage 2016
Moins de 10 ans	46	0,31%	21	0,26%
10-12 ans	113	0,76%	129	1,60%
13-14 ans	1 669	11,20%	1 105	13,72%
15 ans	4 171	27,98%	2 074	25,75%
16 ans	6 662	44,69%	3 575	44,39%
17 ans	2 247	15,07%	1 150	14,28%
TOTAL	14 908	100%	8 054	100,00%

Figure 1: Age d'entrée des MNA dans le dispositif de la protection de l'enfance, entre 2016 et 2017

Le tableau suivant⁹ nous montre que les élèves MNA viennent majoritairement du Mali, de la Côte d'Ivoire et de la Guinée. Ces pays, membres de l'Organisation internationale de la Francophonie¹⁰, ont cependant un taux d'alphabétisation très faible. Nous y reviendrons plus loin.

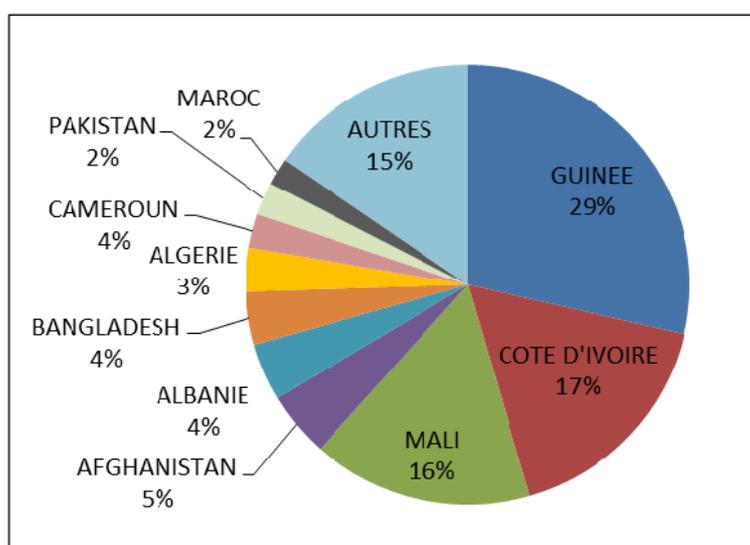


Figure 2 : Pays d'origine des MNA ayant intégré le dispositif MNA en 2017

9 Source : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2017.pdf p.6

10 Source : https://www.francophonie.org/IMG/pdf/som_xvii_membres_oif.pdf

Pour résumer, les élèves destinés à recevoir des cours d’alphabétisation sont donc majoritairement des adolescents MNA de 15 à 18 ans, originaires de pays subsahariens francophones. Il ne faut cependant pas négliger le fait que les enseignants peuvent également avoir à faire à des élèves non francophones, qui auront donc initialement des besoins différents. Il leur faudra notamment passer par une phase d’apprentissage oral de la langue jusqu’à avoir un niveau suffisant pour leur permettre d’entrer dans l’écrit.

Dans la partie qui suit, nous allons détailler les problématiques liées à l’enseignement de l’alphabétisation, mais également les questions que soulèvent l’enseignement à distance dans ce contexte.

Partie 2

-

Aspects théoriques

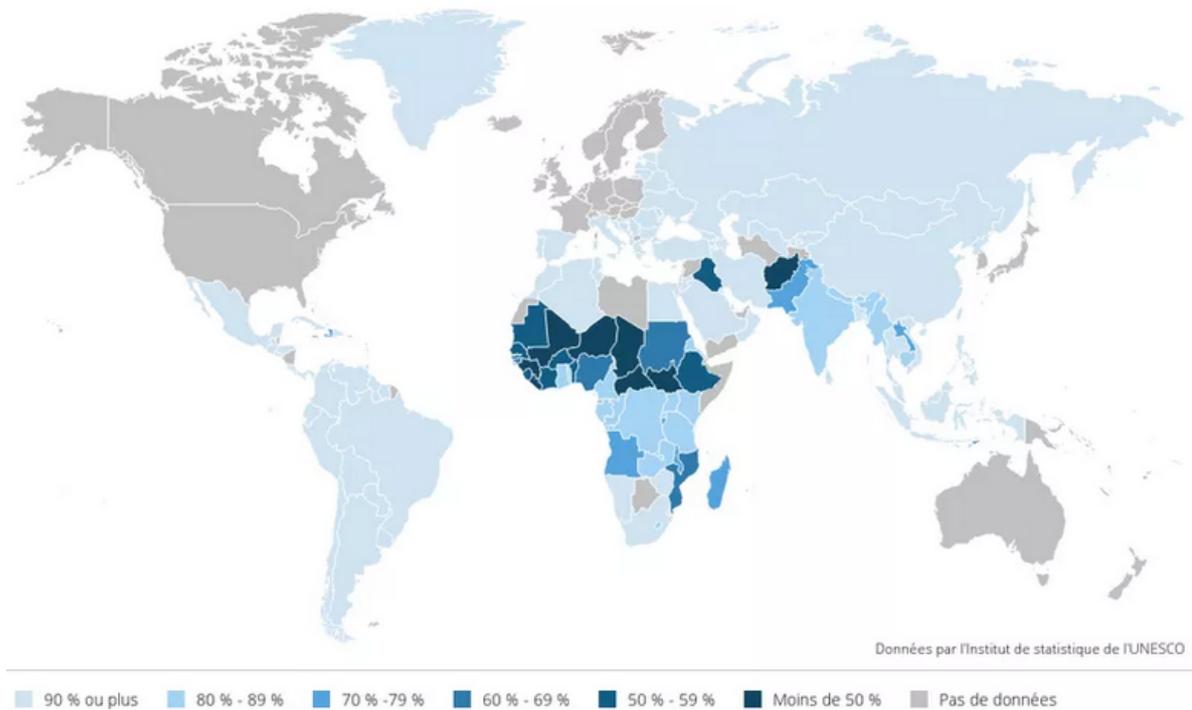
Chapitre 4. Les problématiques liées à l'enseignement de l'alphabétisation

1. Les spécificités de cette discipline

Nous définirons, pour commencer, ce qui est entendu dans le cadre de ce mémoire par « alphabétisation ». D'après la définition de l'Unesco de 1978, l'analphabétisme désigne tout individu « incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté »¹¹. L'alphabétisation consiste donc à faire acquérir des savoirs de base tels que lire, écrire et calculer à un public qui n'a jamais été scolarisé. Dans le cas présent, il s'agit d'un public n'ayant pas ou très peu eu accès à l'écrit dans sa prime enfance, contrairement aux élèves francophones entrant dans la lecture au CP et étant déjà acculturés à l'écrit.

Nous l'avons vu plus haut, les élèves concernés par l'alphabétisation dans le contexte de notre étude sont des adolescents de 15 à 18 ans, le plus souvent MNA, venant de Guinée, du Mali ou de Côte d'Ivoire. Comme le montre la carte ci-dessous, ces pays font partie de ceux où le taux d'alphabétisation chez les jeunes est très faible (moins de 50 % au Mali et en Guinée, entre 50 % et 59 % en Côte d'Ivoire) (Tellier, 2018).

11 Source : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/alphab%C3%A9tisation/20174>



• Crédits : Institut de statistiques de l'Unesco

Figure 3: Carte du taux d'alphabétisme des jeunes, population de 15 à 24 ans, les deux sexes (%) 2016

Ces 3 pays sont donc membres de plein droit de l'Organisation Internationale de la Francophonie¹² et dans les faits, les apprenants ont un niveau de français à l'oral situé entre le A1.1 et le B1. L'existence d'une certaine compétence en français, bien que seulement orale, aura toute son importance dans la démarche d'alphabétisation à suivre par les enseignants. Pour l'enseignement de l'alphabétisation à un public d'adolescents migrants, souvent MNA, il est important de prendre en compte un certain nombre de facteurs qui vont influencer sur les démarches à mettre en œuvre pour enseigner à lire et à écrire.

Nous avons parlé tout d'abord du niveau de français initial de ces élèves. Or, pour entrer dans la lecture, un certain nombre de conditions préalables sont nécessaires et avoir un niveau de français basique en est une. En effet, on ne peut comprendre ce que l'on lit que si l'on sait le dire et l'enseignant doit s'assurer que le bagage lexical et syntaxique de l'apprenti-lecteur à l'oral est suffisant afin que les mots et textes proposés fassent sens¹³. L'approche suivie par l'enseignant ne sera donc pas la même, au départ, pour des élèves allophones et des élèves francophones. De plus, les apprenants, qui sont presque adultes, n'arrivent pas vierges de connaissances. En plus des compétences (pratiques, professionnelles) développées dans leur pays d'origine, ils sont parfois en France depuis plusieurs mois et ont su trouver des points de repères mais ont également développé des stratégies de survie dans une culture où

12 Source : https://www.francophonie.org/IMG/pdf/som_xvii_membres_oif.pdf

13 Source : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/lapprentissage-de-la-lecture-en-francais-langue-seconde-avec-jean-charles-rafoni-2/>

l'écrit est omniprésent. Par exemple, ne sachant souvent pas utiliser un agenda, ils font preuve d'une très bonne mémoire orale et auditive¹⁴.

Il est donc important pour l'enseignant de prendre en compte à la fois les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés, mais également de se baser sur leurs compétences et connaissances existantes. Cela implique, de la part de l'enseignant, une prise de recul sur les compétences attendues d'un élève et une prise de conscience de toutes les stratégies mises en œuvre par des analphabètes dans notre culture de l'écrit. Enfin, les traumatismes physiques et psychologiques éprouvés par grand nombre des apprenants migrants ne sont pas dénués de conséquences sur leur disponibilité d'apprentissage. C'est un point important à prendre en compte car la lente progression de certains jeunes peut s'expliquer par les préoccupations qui les habitent, et les MNA sont particulièrement touchés (Unesco, 2018). Les enseignants, qui sont souvent mal préparés à ces problématiques, peuvent commettre des impairs par méconnaissance des problèmes de leurs apprenants.

Dans la continuité de ces réflexions, il se pose la question de savoir quel est le matériel le plus adéquat pour enseigner l'alphabétisation à des adolescents migrants. Mais avant de l'aborder, nous indiquerons d'abord ci-dessous quels sont les contenus à proposer dans la formation et comment les sélectionner.

2. Quels contenus proposer pour la formation de formateurs en alphabétisation ?

Il est apparu dans nos recherches qu'il n'existait pas (dans le monde francophone), à notre connaissance, d'ouvrage théorique portant spécifiquement sur la formation de formateur à distance en alphabétisation. Ce sujet est en effet relativement récent et si l'on trouve de plus en plus d'activités en ligne et de recherches faites sur l'alphabétisation en tant que telle, celles sur la formation des formateurs en général restent encore très lacunaires et les recherches sur la formation à distance dans ce domaine sont quasiment inexistantes. Pour cette étude, nous sommes donc appuyée sur notre expérience professionnelle, sur l'analyse des besoins d'autres enseignants d'alphabétisation, mais également sur les parcours existants sur M@gistère et les méthodes d'alphabétisation que nous détaillons dans l'analyse de l'existant, en annexe 2 (page 60).

14 Je tire cet exemple de mon expérience personnelle, en tant qu'enseignante d'alphabétisation.

Il est important de constater que les ressources d'enseignement de la lecture sont très limitées pour un public adolescent. En effet, les logiciels, activités ou manuels existants¹⁵ sont soit conçus pour des enfants francophones de niveau primaire, soit pour des adultes migrants ayant des objectifs plus directement professionnalisant. Les adolescents se trouvent quant à eux dans un entre-deux car les thèmes qui les concernent sont relatifs à leur scolarité, à leur vie quotidienne, mais également à leur future insertion professionnelle. Il existe quelques ressources pédagogiques destinées à un public scolaire, mais elles sont conçues pour des apprenants déjà scolarisés dans leur pays d'origine (Chane-Davin, F., Cervoni, B. & Ferreira-Pinto, M., 2005). Les objectifs de ce public sont donc à la fois de s'adapter à l'environnement scolaire immédiat, pour assurer une année scolaire « réussie » qui leur permettra de poursuivre leurs études dans des classes ordinaires professionnalisantes, mais également d'acquérir en une année les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui seront leur porte d'entrée sur le monde professionnel. Les enseignants doivent donc avoir à disposition des outils pédagogiques adaptés et efficaces pour répondre à ces objectifs en un temps limité. Dans ces conditions, comment sélectionner les contenus à apporter aux enseignants dans une formation à distance ?

Lors de la sélection des ouvrages de référence et les contenus à utiliser pour notre recherche, nous avons été confrontée à un certain nombre de questions. Tout d'abord, quelles sources utiliser pour développer la formation ? Comment les sélectionner et selon quels critères ? Quels documents supports utiliser pour la formation ? Vaut-il mieux utiliser des documents existants ou les créer pour avoir des contenus adaptés de manière précise aux objectifs visés ? Pour répondre à ces questions, nous avons d'abord fait un état de l'art, à la fois des recherches faites sur l'alphabétisation des publics migrants, mais également des contenus utilisables présentant de manière claire les sujets que nous souhaitons aborder dans la formation.

Ces recherches ont mis en évidence le fait que ces ressources concernant l'acquisition de la lecture concernent généralement soit un public d'adultes migrants, soit d'enfants natifs, la référence aux adolescents migrants étant quasiment inexistante. Nous avons cependant pris le parti d'utiliser ces références, en partant de l'hypothèse que les processus d'apprentissage de la lecture n'étaient pas si différents chez un adolescent non-lecteur et non-scripteur et chez un autre type de public. C'est effectivement ce qu'expliquent J.-C. Rafoni (2007) et S. Dehaene (2011) dans leurs recherches. En ce qui concerne la sélection des contenus, l'analyse de l'existant nous montre que sur M@gistère, les formations proposées sont conçues soit en

15 Voir annexe 2 : Analyse de l'existant p.60

parcours distancié pour un public d'apprenants de niveau primaire, soit en parcours hybride pour des élèves NSA inclus dans une classe d'EANA. Nous avons analysé ces parcours pour savoir quels contenus avaient été choisis et de quelle manière ils étaient présentés.

Le parcours hybride propose de « construire une séquence en alphabétisation » (Chalane, Giorgis & Ricou, 2019), mais la partie théorique en accès sur le site est assez limitée, étant donné qu'il s'agit de la partie réalisée en présentiel. Comme nous l'avons indiqué dans l'analyse de l'existant, ce parcours a l'avantage de proposer une trame et des types d'activités pour construire une séquence en alphabétisation et met l'accent sur une démarche sur laquelle nous reviendrons : la Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture. En revanche, il propose peu de bibliographie et d'éléments théoriques en ligne.

Le parcours uniquement à distance, quant à lui (Bigot de Préameneu, S., Beaugrand, C. & Lecocq, B., 2019), met l'accent sur le français comme langue écrite et met en perspective le français et la langue de l'apprenant. Ce parcours met également l'accent sur les démarches d'apprentissage de la lecture pour les élèves natifs puis pour les élèves allophones du premier degré, scolarisés antérieurement ou non. Cette formation est très complète en termes de références théoriques sur les démarches et processus d'apprentissage de la lecture. Elle propose également des tests en fin de parties du module pour valider ses connaissances, un glossaire et une médiagraphie assez complète sur les différents points théoriques abordés dans le parcours. Cependant, nous pouvons noter d'une part que la formation est axée seulement sur les besoins d'un public EANA (NSA ou non) du premier degré et d'autre part que la validation des acquis s'effectue uniquement sous forme de tests et n'utilise pas des types d'activités très variées.

Une fois ces parcours analysés, il nous est plus aisé de nous positionner pour pouvoir y faire référence sans répéter leurs contenus, bien qu'étant donné le peu de ressources disponibles, il nous sera nécessaire de réutiliser certains documents et de les exploiter de manière différente. Nous avons également orienté nos recherches vers des théoriciens des processus cognitifs d'acquisition de la lecture, d'une part et des théoriciens de l'acquisition de la lecture chez des publics migrants, d'autre part (allophones ou non), mais nous avons également fait un tour d'horizon des démarches existantes d'apprentissage de la lecture, pour comprendre lesquelles étaient les plus adaptées au public de cette étude.

Dans les parties qui vont suivre est présenté un panorama des différentes approches d'enseignement de la lecture et des processus cognitifs qui sont en jeu, pour comprendre comment et pourquoi privilégier certains contenus à aborder dans la formation.

3. Les approches de l'enseignement de la lecture

Des questions se posent également sur les ressources accessibles sur les méthodes de lecture et les contenus à sélectionner. Comment sélectionner des méthodes de lecture efficaces pour un public adolescent non-lecteur et non-scripteur et sur quels critères ? Il est important avant tout de prendre en compte le fait que les apprenants n'ont pour la plupart pas été acculturé à l'écrit dans leur enfance et adolescence, comme le sont les enfants scolarisés depuis leur petite enfance (Rafoni, 2007). Les démarches doivent donc prendre en compte les difficultés rencontrées par des débutants complets en lecture-écriture. De plus, les apprenants ayant entre 16 ans et 18 ans, il est important de trouver des méthodes ou démarches qui ne soient pas infantilisantes et qui permettent d'aborder des sujets qui les concernent, avec un vocabulaire directement utilisable dans leur vie quotidienne. Enfin, les démarches adoptées doivent pouvoir permettre aux apprenants d'être autonomes très rapidement en lecture et écriture. D'une manière générale, il est apparu de manière très claire que pour un public allophone non-lecteur et non-scripteur adolescent (ou adulte), il est préférable de combiner plusieurs approches qui doivent répondre aux objectifs suivants :

- Donner du sens à l'apprentissage et à ce qui est lu en se basant sur le vocabulaire connu de l'apprenant et si possible sur des documents authentiques.
- Développer tous les sens (audition, vision, kinésie) pour différencier les sons en français.
- Faire entrer l'apprenant dans le principe alphabétique (Rafoni, 2007).

Après avoir vu les critères des démarches à présenter dans la formation, faisons donc un point sur les approches existantes et ayant fait leurs preuves auprès d'un public non-lecteur et non-scripteur adolescent ou adulte. Nous précisons ici « adulte », car les besoins des adolescents sont plus proches de ceux d'un adulte que ceux d'un enfant en âge d'apprendre à lire (6-7 ans). De plus, il n'existe pas à notre connaissance d'étude ayant analysé l'efficacité des méthodes de lecture pour un public spécifiquement adolescent.

En premier lieu, nous excluons volontairement les méthodes globales et syllabiques, utilisées à l'école primaire, qui demandent une maîtrise du principe alphabétique antérieure et qui, souvent, utilisent du vocabulaire très décontextualisé. Ce principe alphabétique, acquis dès la petite enfance en maternelle chez les enfants scolarisés en France, doit être travaillé avant toute entrée dans la lecture (Rafoni, 2007). Passons à présent rapidement en revue les démarches utilisées en alphabétisation.

- **L'approche phonético-gestuelle : la méthode Borel-Maisonnny**

Cette démarche, basée sur l'association d'un phonème à un geste, est intéressante dans le sens où elle fait fonctionner la mémoire kinésique pour la différenciation des sons. (Silvestre de Sacy, Comte & Cavalier, 2018). Comme la Lecture en Couleurs, elle permet d'enchaîner les phonèmes de manière plus instinctive qu'à partir de la chaîne écrite de lettres. Pouvoir distinguer un son autrement que par l'audition peut être très utile pour tous les apprenants qui simplement n'entendent pas initialement certains sons, mais peuvent généralement les reproduire avec de la pratique.

- **La méthode Naturelle de Lecture-Ecriture (et ses variantes)**

Comme les deux démarches présentées précédemment, cette démarche est utilisée avec des personnes adultes en situation d'analphabétisme. Elle est intéressante dans le sens où elle part des productions orales des apprenants pour produire de l'écrit. C'est une démarche qui privilégie avant tout le sens et se base sur les connaissances et le vocabulaire des apprenants pour entrer pas à pas dans le fonctionnement de la langue, du niveau sémantique au niveau syllabique. Cette démarche exige donc une bonne maîtrise préalable de la langue pour être efficace (Michel, 2013).

Ce rapide aperçu de diverses démarches multimodales étant fait, il est également intéressant de faire un point sur les processus cognitifs d'apprentissage de la lecture pour comprendre comment s'acquiert cette compétence qui n'est pas innée chez l'être humain. Dans son ouvrage, Stanislas Dehaene (2011) explique que la lecture n'est pas un processus naturel chez l'Homme, contrairement à l'acquisition de la parole. L'être humain n'est pas doté dès la naissance de circuits neuronaux lui permettant d'apprendre à lire et il va devoir structurer son cerveau de manière à ce que la zone du cortex permettant de reconnaître les visages et les formes géométriques soit entraînée à reconnaître la forme des lettres et leur combinaison pour les associer à des phonèmes. Lire revient donc « à apprendre à décoder les sons du langage » (Dehaene, 2011 : 33). Un enfant issu d'un milieu alphabétisé et d'une société ancrée dans l'écrit, comme la nôtre, va baigner dans les jeux de langages dès son plus jeune âge en manipulant les sons des mots et va être amené petit à petit à associer une forme graphique à un mot (dans les imagiers, par exemple). Pour Jean-Charles Rafoni (2007 : 68), cette « phase est capitale car elle permet de reconnaître la forme générale de certains mots et

surtout de comprendre que la trace écrite est différente du dessin et redouble la fonction symbolique du langage ». Dans le cas d'apprenants allophones venant de cultures principalement orales, il va donc s'agir d'entrer en premier lieu dans l'oral de la langue cible (ici le français) pour pouvoir ensuite associer graphèmes et phonèmes.

Nous avons évoqué la question des contenus à aborder dans le parcours que nous allons proposer. Nous devons maintenant aborder la question des modalités de la formation à distance et comprendre quels sont les moyens que nous allons mettre en place pour la concevoir.

Chapitre 5 : Comment former à l'enseignement de la lecture par une formation à distance ?

1. Pourquoi proposer une formation à distance ?

Pour les enseignants d'alphabétisation de l'Académie, plusieurs options de formation existent : les formations à IRIS-CRI 38, qui proposent plutôt un accompagnement pour les Ateliers Sociaux-Linguistiques (ASL), le Plan Académique de Formation (PAF) ou encore la plateforme M@gistère, qui propose des formations hybrides ou à distance. La plupart de ces formations relève de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV) qui permet aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et d'adapter leurs compétences aux nouveaux publics avec lesquels ils travaillent. Cependant, de nombreux enseignants travaillent et résident dans des villes reculées de l'Académie (Ardèche, Haute-Savoie), où les formations en présentiel sont rares. Dans ce cadre, la formation à distance s'impose comme la solution la plus flexible, face à un public dispersé géographiquement et en demande d'acquisition de nouvelles compétences¹⁸. Cependant, sur M@gistère, les formations ciblées sur un public d'apprenants adolescents NSA ne sont proposées qu'en parcours hybride, comme nous l'avons vu plus haut. De plus, nous avons noté que les ressources concernant le public spécifique d'adolescents non alphabétisés étaient rares et disparates. Une formation à distance permet donc également de réunir ces informations et d'ouvrir des pistes de réflexion dont les participants pourront débattre entre eux ou avec le tuteur lors des sessions de formation. Ceci étant dit, il s'agit à présent de prendre en compte les aspects d'une formation en distanciel permettant au participant de rester assez motivé pour terminer le parcours et aller plus loin, si besoin.

2. Comment impliquer le participant et lui permettre de s'auto-réguler dans une formation à distance ?

Ici, la motivation n'est pas déterminée par l'obtention d'un diplôme ou d'une certification finale. C'est ce qui va compliquer la tâche du tuteur, mais également celle du participant qui devra puiser en lui-même les ressources et raisons nécessaires pour aller au bout de la formation. La motivation principale est bien ici l'urgence et la nécessité à se former, mais également la volonté de ne pas se retrouver démunis devant un public dont on ne connaît pas réellement les besoins. En effet, l'enseignant devra passer par une phase d'évaluation et d'observation lors des premiers contacts avec ses élèves, mais devra

18 Cf annexe 1 : Analyse des besoins page 58

également prendre en compte leurs compétences, lacunes et besoins, comme nous l'avons évoqué plus haut. En effet, l'apprentissage à distance demande une auto-régulation plus importante qu'une formation en présentiel car dans le premier cas, la répartition de la charge de travail n'est pas imposée par une instance externe (Cosnefroy, 2012). De plus, la force auto-régulatoire disponible d'un individu actif dépend des autres buts (personnels, professionnels) qu'il se fixe. « L'effort consenti pour apprendre n'est possible que si, par ailleurs, il n'a pas été obligé de puiser dans ses ressources pour atteindre par lui-même des buts dans d'autres domaines. » (Cosnefroy, 2012 : 6). La réussite de la formation dépend donc de la capacité de l'adulte à gérer son temps et les autres contraintes de sa vie active afin de libérer les ressources cognitives nécessaires à la formation en autonomie. Il est donc nécessaire de donner des objectifs à court terme pour aider à l'auto-régulation. Pour Laurent Cosnefroy (2012 : 8), « un des moyens efficaces de guider l'activité cognitive et de soutenir le sentiment d'efficacité personnelle est de décomposer un objectif à long terme en une somme de sous-buts qui constituent autant d'étapes intermédiaires par lesquelles passer pour atteindre le but final. ». Le dispositif de formation à distance doit donc être découpé en unités validables rapidement et indiquant à l'apprenant sa progression et surtout sa réussite. D'après Koné (2012 : 32), il est également « très important pour l'apprenant de contrôler sa compréhension au fur et à mesure qu'il progresse dans la tâche, afin de s'approprier les connaissances visées », afin notamment de garder en vue les objectifs de la tâche demandée et de garder une concentration nécessaire à sa réalisation. Ainsi, le parcours devra comprendre régulièrement des activités permettant au participant de vérifier qu'il a compris les documents support proposés et de valider l'acquisition de ses connaissances. La motivation et l'implication pourront aussi être maintenues par des activités variées, rompant la monotonie d'un parcours à distance et permettant au participant d'avoir un retour immédiat sur son travail (Koné, 2012).

Voyons à présent la place du tuteur et son rôle dans l'implication et la motivation du participant, dans une formation uniquement à distance. Il est important de prendre en compte d'autres stratégies de soutien à l'apprentissage. En effet, la dimension affective peut jouer un rôle important dans l'implication notamment dans le ton des feedbacks (Koné, 2012) : un ton familier et bienveillant aura un impact plus positif qu'une réponse mettant l'accent sur l'erreur de l'apprenant. De plus, la démotivation peut être causée par des consignes peu claires ou des tâches irréalisables qui nuisent à l'auto-satisfaction dont le participant a besoin pour garder toute son implication dans une formation à distance (ibid).

3. La place du tutorat

Dans une formation à distance, l'un des rôles principaux du tuteur est de permettre aux participants de se sentir soutenus et accompagnés. Ainsi, Berrouk et Jaillet (2010) précisent qu'il y a une corrélation entre l'augmentation du nombre d'interactions entre participants et tuteurs et la persistance des participants, mais également que leur qualité a une influence sur le taux de réussite à la formation. Les feedbacks et commentaires du tuteur tout au long de la formation ont également une importance considérable sur la motivation du participant, notamment via un soutien personnalisé. Le tuteur peut en effet avoir une fonction sociale en valorisant les contributions des participants, de manière individuelle ou collective.

Le tuteur, au-delà de son rôle de maintien de la motivation des participants, a d'autres fonctions. Par exemple, dans ce cadre de ce projet, il peut être intéressant pour le tuteur de distinguer différents profils d'apprenants et différencier l'accompagnement, dans le but à la fois de développer leur autonomie et de les aider à atteindre les objectifs visés dans le parcours de formation. Il s'agit donc ici d'adapter le tutorat au profil de chaque participant afin de trouver la modalité qui permettra d'atteindre les objectifs cités ci-dessus. Certains outils peuvent toutefois aider le tuteur dans son travail de suivi des participants.

Le carnet de bord, à disposition des formateurs et des participants dans tous les parcours M@gistère, peut constituer une aide à la fois pour le tuteur et les stagiaires, grâce à son rôle d'accompagnement en auto-évaluation. Ce carnet (en format word)¹⁹ est adapté par le formateur et permet au stagiaire de faire le point sur les objectifs de la formation, mais également de fixer ses propres objectifs et de faire régulièrement le point sur ses compétences et connaissances acquises. Il invite également en fin de parcours à faire un bilan de ses acquis. Disponible à tout moment, il permet également une auto-évaluation en cours et en fin de parcours. S'il est utilisé à bon escient, c'est à dire de manière régulière au long de la formation, le carnet de bord peut être considéré comme un soutien motivationnel dans le sens où il va responsabiliser le participant en lui demandant de fixer lui-même ses objectifs et de prendre du recul sur la formation qu'il est en train de réaliser. Il est donc important que le concepteur de la formation prenne en compte ce document et l'intègre au fil de la formation comme un outil d'auto-évaluation dont le participant pourra ensuite, s'il le souhaite, discuter avec le tuteur.

Nous avons vu dans cette partie les éléments à prendre en compte pour aider le participant à rester impliqué et motivé tout au long de la formation. De la conception au tutorat, ces éléments influenceront sur le comportement de ce participant et sont donc indispensables à prendre en compte tout au long de la création du dispositif. Mais au-delà de

¹⁹ Voir annexe 4 : Carnet de bord (page 64)

la participation et la l'implication des apprenants, comment vérifier que la formation aura porté ses fruits ? Comment en mesurer l'impact sur la pratique professionnelle des personnes ayant effectué la formation ? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre à présent.

4. Évaluer l'efficacité d'une formation à distance

Pour parler de l'efficacité d'une formation, il est difficile de faire l'impasse sur le modèle que Kirkpatrick a développé en 1959 et modifié progressivement pour l'adapter au monde de l'entreprise jusqu'en 2009²⁰. Ce modèle distingue quatre étapes de l'évaluation de la formation ayant une relation causale les unes avec les autres, comme le montre le schéma ci-dessous (Yennek, 2015).

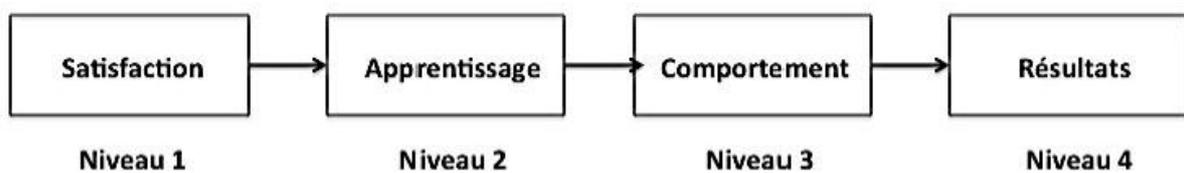


Figure 5: Etape de l'évaluation d'une formation selon le modèle de Kirkpatrick

Il s'agit d'évaluer les réactions des participants, leur ressenti vis à vis de la formation (niveau 1), les apprentissages acquis à l'issue de la formation (niveau 2), la modification des comportements au travail (niveau 3) et l'impact de la formation sur l'organisation, mesurable par des indicateurs chiffrables (niveau 4). Il faut toutefois noter que ce modèle a été critiqué, notamment sur le rapport hiérarchique qui existe entre les différentes étapes et sur le fait que la corrélation entre la satisfaction éprouvée à l'issue d'une formation et l'acquisition des apprentissages n'est pas évidente (Yennek, 2015). Les questionnaires de satisfaction distribués généralement à l'issue d'une formation auraient surtout l'intérêt de montrer aux participants que les formateurs prennent en compte leurs réactions et il s'agirait donc plus de la mesure « satisfaction client » (Yennek, 2015 : 89). Ce modèle permet toutefois de poser les bases des critères à prendre en compte pour mesurer l'impact d'une formation sur ses participants et il peut être intéressant de les évaluer de manière indépendante. Il s'agit à présent de se demander par quels moyens mesurer ces différents aspects.

Tout d'abord, le ressenti vis à vis de la formation peut se mesurer à l'aide de plusieurs outils et critères. Un questionnaire de fin de parcours sera approprié pour évaluer un certain nombre de facteurs (la forme, par exemple), mais le taux d'abandon peut également être un critère intéressant à analyser, d'autant plus qu'il est particulièrement élevé dans le cadre des formations à distance (Fenouillet & Déro, 2006). Si nous voulons évaluer pourquoi

20 Source : <https://www.kirkpatrickpartners.com/Consulting/Kirkpatrick-Business-Partnership-Analysis>

les participants ont été motivés ou non à suivre une formation, un outil tel que l'Échelle de Motivation en Formation des Adultes (EMFA-24) (Fenouillet, Heutte & Vallerand, 2015) est susceptible de donner des informations sur les éventuels facteurs de démotivation. L'évaluation des apprentissages est moins ambiguë dans le sens où il est plus évident de penser qu'il s'agira simplement de vérifier l'acquisition des connaissances et des compétences par des tests ou par une auto-évaluation en amont et en aval du dispositif. L'évaluation des changements de comportements des participants au travail à l'issue de la formation et les impacts que ces changements peuvent avoir sur l'Institution qui a proposé la formation demande un suivi des stagiaires au niveau hiérarchique. Il peut s'agir ici d'auto-évaluation ou d'évaluation externe, suivie d'un entretien avec le supérieur hiérarchique pour déterminer si la formation a été en mesure d'améliorer les compétences du stagiaire.

Nous avons vu comment sélectionner les contenus nécessaires à l'élaboration de la formation, comment garder un taux de motivation élevé chez les participants, mais également comment évaluer la formation. Nous allons voir dans une troisième partie dans quelle mesure nous avons pu adapter ces aspects théoriques à notre contexte de stage.

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet

Chapitre 6. Organisation et choix pédagogiques

Reprenons avant tout notre problématique de départ : nous avons questionné le fait de proposer une formation à distance destinée aux enseignants d’alphabétisation, dans le but de les aider à entrer dans la lecture avec des apprenants non-lecteurs et non-scripteurs de 16 à 18 ans. Nous avons défini les besoins de ces deux publics cibles (les apprenants et les enseignants) et nous avons vu les spécificités à la fois du public à alphabétiser, mais également de cette discipline dans un cadre scolaire. Nous avons également passé en revue les démarches d’enseignement de la lecture pour comprendre quels étaient leurs avantages pour l’alphabétisation. Dans un deuxième temps, nous nous sommes demandé comment former à l’enseignement de la lecture via un dispositif à distance et comment aider le participant à rester impliqué tout au long de la formation, malgré l’intervention limitée du tuteur. Voyons à présent de quelle manière nous avons mis en œuvre le dispositif pour répondre de manière concrète à ces questionnements. Pour commencer, faisons le point sur le contexte d’élaboration de cette formation à distance.

1. L’organisation

La planification de la conception de la formation s’est faite sur 5 mois et a été divisée en 4 étapes : analyse des besoins des enseignants d’alphabétisation de l’Académie de Grenoble, analyse des formations existantes en alphabétisation et des méthodes de lecture pour un public adolescent ou adulte, élaboration de l’architecture du dispositif et enfin, intégration des activités et des documents supports sur la plateforme M@gistère. Un test de la formation par des enseignants inscrits au parcours était prévu, mais nous n’avons à ce jour pas de retour de leur part. Travaillant seule, nous n’avons pas éprouvé le besoin de réaliser un diagramme de Gantt, ni d’utiliser une méthodologie de gestion de projet particulière. En revanche, des dates limites pour l’accomplissement de chaque étape ont été fixées tout au long du projet, en collaboration avec notre tutrice de stage. Cette dernière a validé les produits finis de chacune de ces étapes. Le temps imparti et le fait qu’il ne s’est pas agi d’un travail en équipe à proprement parlé ne nous a pas permis de pousser très loin l’exploitation des documents et des ressources proposées dans la formation. C’est pourquoi, nous le verrons par la suite, un certain nombre d’améliorations restent à faire. Nous allons maintenant préciser quelles ont été les grandes lignes qui ont guidé la conception de ce parcours.

2. Les choix pédagogiques

Les choix pédagogiques sont basés à la fois sur l'analyse de l'existant effectuée en amont de la conception du dispositif, mais tiennent également compte des retours des enseignants. Comme nous l'avons vu dans les parties 1 et 2, les besoins en méthodologie pour les enseignants d'alphabétisation sont bien réels. Mais pourquoi nous être focalisée sur la lecture, plus spécifiquement? L'analyse des besoins nous a montré que les enseignants en charge de classes d'alphabétisation ont très rarement de formation initiale en enseignement de la lecture-écriture et enseigner à lire est l'une des plus grandes difficultés auxquelles ils sont confrontés. De plus, comme nous l'avons dit précédemment, ils ont une exigence d'efficacité en un temps très limité et la pression de la part des élèves est très grande. Il était donc assez évident de se focaliser spécifiquement sur l'enseignement de la lecture, tout en sachant qu'il ne s'agit que d'un aspect de l'alphabétisation. Nous ne mettons volontairement pas l'accent sur l'apprentissage de l'écrit, car bien qu'il soit intimement lié à la lecture, il demande des activités spécifiques qui pourraient faire l'objet d'une autre formation. Nous allons à présent aborder les objectifs de ce parcours.

Cette formation doit répondre à des objectifs précis, permettant aux enseignants d'avoir toutes les données nécessaires pour entrer efficacement dans la lecture avec leurs apprenants. Cependant, la formation ne se veut pas exhaustive mais a pour but d'ouvrir des pistes pertinentes, que l'enseignant devra approfondir par lui-même et compléter lors de sa pratique. L'objectif global de la formation est donc de faciliter l'entrée dans la lecture avec des adolescents non-lecteurs et non-scripteurs. Le dispositif a été divisé en trois étapes, répondant chacune à un objectif permettant d'aller de plus en plus loin dans la réflexion pédagogique :

- Étape 1 : connaître les différentes démarches d'apprentissage de la lecture.
- Étape 2 : connaître les difficultés rencontrées par un public alpha adolescent lors de l'apprentissage de la lecture et comment y remédier.
- Étape 3 : déterminer quelle démarche pédagogique est la mieux adaptée à un public alpha adolescent entrant dans la lecture.

Ces trois étapes ont chacune une fonction particulière dans le déroulé de la formation. La première partie a pour but de faire découvrir les démarches d'enseignement de la lecture aux participants et leur permettre de se les approprier par le biais d'activités de synthèse sur les documents proposés. Cette partie est plus longue à réaliser que les autres pour le participant, car le visionnage et la lecture des documents est assez important. Malgré le déséquilibre entre les parties, il nous a semblé important de prendre d'une part des documents

originaux que nous avons choisis pour leur synthèse des éléments à présenter et d'autre part de proposer des documents offrant un éventail le plus large possible des démarches d'enseignement de la lecture. Nous préciserons le choix de ces documents par la suite.

Dans la deuxième partie, le participant est invité à découvrir, via différents documents, les difficultés rencontrées par ses apprenants lors de l'apprentissage de la lecture. Il ne s'agit pas ici de faire une liste exhaustive des problèmes rencontrés, mais de présenter une typologie et quelques pistes pour résoudre ces difficultés. Enfin, dans la troisième partie, le participant découvre les étapes d'une démarche pédagogique d'entrée dans la lecture et est amené à comprendre quelles sont les activités appropriées dans ce contexte. En ce qui concerne les types d'activités, nous les avons choisies de manière à ce que le dispositif soit le moins monotone possible, tout en permettant d'avoir des retours et des corrections limitant les interventions du tuteur. Le tableau ci-dessous présente les objectifs et les consignes de chaque activité, mais également la durée estimée pour les réaliser et le support avec lequel elles ont été conçues. L'annexe 6 (p.70) illustre ces activités, telles qu'elles sont présentées dans le parcours de formation.

Objectif général de la formation : faciliter l'enseignement de la lecture à un public analphabète adolescent de 16 à 18 ans.

Tâche finale : élaborer une séance d'alphabétisation pour entrer dans la lecture

Partie 1 : Identifier les différentes démarches d'entrée dans la lecture – 3h45

	Objectif	Temps estimé	Type d'activité / support	Consigne
Activité 1	Découvrir les processus d'apprentissage de la lecture.	10min	Memory (H5P)	Saurez-vous retrouver la définition associée à chaque démarche de lecture ?
Activité 2	Vérifier la bonne compréhension des démarches de lecture.	2h30	QCM, vrai/faux à partir de vidéos et articles. (Moodle)	Faites ce quiz pour savoir ce que vous avez retenu.
Activité 3	Approfondir la connaissance des différentes démarches de lecture.	15min	Glisser-déposer à partir de vidéos et articles. (H5P)	Consultez de nouveau, si nécessaire, les documents proposés dans l'activité 3 afin de retrouver l'ordre des étapes pour chaque démarche d'enseignement de la lecture !
Activité 4	Avoir un regard critique et faire part de ses commentaires et questions sur les démarches vues précédemment et leur adaptabilité pour un public alpha.	10min	Forum qui sera alimenté au fil des contributions et modéré par le/la tuteur/trice (Moodle)	Que pensez-vous de ces différentes démarches ? Comment pourriez-vous les appliquer en classe avec des alphas ? Discutez-en dans ce forum.
Activité 5	Comprendre les processus cognitifs d'apprentissage de la lecture.	40min	Vidéo interactive. Questions de types QCM et vrai/faux. (H5P)	L'apprentissage de la lecture : comment ça marche ?

Partie 2 : Découvrir les difficultés d'entrée dans la lecture : y remédier - 2h30				
	Objectif	Temps estimé	Type d'activité / support	Consigne
Activité 1	Découvrir les difficultés inhérentes à l'apprentissage de la lecture et connaître des solutions de remédiation.	2h	Vrai/faux et QCM à partir de vidéos (Moodle)	Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'entrée dans la lecture ? Comment y remédier ? Faites ces activités pour le découvrir.
Activité 2	Distinguer les bonnes des mauvaises pratiques pour l'entrée dans la lecture.	15min	Vrai/faux (Moodle)	A votre avis, ces affirmations sont-elles vraies ou fausses ?
Activité 3	Déterminer quelles approches sont les mieux à même de résoudre une difficulté particulière en lecture.	10min	QCM (Moodle)	Quelles approches vous semblent les mieux adaptées pour résoudre ces difficultés de lecture ?
Partie 3 : Déterminer quelles sont les activités adéquates pour entrer dans la lecture - 1h10				
Activité 1	Distinguer les objectifs primordiaux des objectifs secondaires.	10min	Cases à cocher (H5P)	Quels sont les objectifs indispensables à viser avec un public alpha adolescent?Faites ces activités pour les découvrir !
Activité 2	Rétablir l'ordre des étapes d'une séquence pédagogique pour l'entrée dans la lecture.	15min	Glisser-déposer (H5P)	Voici les étapes d'une proposition de séquence pédagogique d'entrée dans la lecture avec des alphas, à remettre dans l'ordre.
Activité 3	Trouver les activités les plus appropriées pour chaque étape vue dans l'activité 2.	10min	Appariement (Moodle)	Observez les activités proposées et associez à chacune l'une des étapes

				vues dans l'activité 2.
Activité 4	Discriminer les activités d'entrée dans la lecture les plus adéquates pour un public alpha débutant.	15min	Vrai/faux (Moodle)	Observez ces activités. Cochez la case « vrai » si vous pensez qu'elles sont adaptées à un public alpha et « faux » si elles ne le sont pas.
Activité 5	Élaborer une séance pédagogique de 2h pour entrer dans la lecture avec un public alpha à partir d'une trame.	10min	Travail à rendre sur un fichier texte. (H5P)	A vous de proposer des activités d'entrée dans la lecture !

Figure 6: Récapitulatif des activités du parcours

Ces activités demandent donc une intervention plus ou moins marquée de la part du tuteur. Mais qu'est-ce ce qui les différencie ?

3. Les modalités de tutorat et les feedbacks

Il s'agit ici d'un parcours réalisable en autonomie. L'enjeu est donc de rendre la formation suffisamment motivante pour être réalisée jusqu'au bout, tout en permettant à l'apprenant de s'évaluer en cours et en fin de parcours afin de vérifier ses connaissances. De plus, former à une démarche pédagogique via un dispositif de formation à distance a ceci de complexe qu'il ne s'agit souvent pas de réponses toutes faites et de solutions « clé en main » à fournir au participant, mais bien de l'inciter à construire sa propre réflexion en s'appropriant les contenus proposés et en faisant ses propres choix pédagogiques. La question s'est donc posée de trouver une manière de valider des connaissances avec des types d'exercices proposés par Moodle (appariements, vrai/faux, QCM, etc), tout en ouvrant la réflexion et en ne limitant pas les réponses données, plus complexes qu'un feedback seulement basé sur une réponse « correcte » ou « incorrecte ». Dans la troisième partie notamment, il s'agit de s'approprier les étapes d'une démarche pédagogique et de produire une séquence et des idées d'activités. Les réponses ici doivent être plus nuancées que pour un simple vrai/faux. Par ailleurs, il faut distinguer d'une part les retours ponctuels des activités auto-correctives, les activités demandant un retour de la part du tuteur et d'autre part l'évaluation finale du parcours. Les activités auto-correctives peuvent être de différents types : celles en auto-correction ne nécessitant qu'un retour plus ou moins détaillé et celles ouvertes, demandant une réflexion de la part des participants et dont la réponse n'est souvent pas tranchée. L'évaluation finale, quant à elle, demande un temps de correction de la part du tuteur et un retour individuel et/ou collectif.

Pour ce parcours, le tutorat sera effectué par sessions, durant lesquelles le parcours sera ouvert. La durée totale pour l'effectuer étant d'une dizaine d'heure, il nous paraît pertinent de proposer une étape par semaine. Avec une formation extensive, bien que plus souple, les participants pourraient perdre le rythme et leur motivation. Comme nous l'avons dit, le tuteur devra être présent quand les participants le solliciteront et devra proposer un retour sur la dernière activité de l'étape 3. Le nombre d'heures de tutorat global n'a pas encore été défini par le Casnav, mais en ce qui concerne les deux premières étapes, il s'agit surtout pour le tuteur de répondre aux questions ponctuelles techniques et de clarifier une information ponctuelle pour que le stagiaire ne soit pas bloqué lors de la réalisation des activités. Le nombre de participants par session n'a pas non plus été encore défini. Il s'agira de faire bénéficier la formation au plus grand nombre et ceci dès le début de l'année, afin que les enseignants se sentent guidés dans leur pratique et puissent échanger entre eux s'ils en ressentent le besoin.

4. Le carnet de bord

Dans la deuxième partie, nous avons parlé du carnet de bord comme outil d'aide au maintien de la motivation. La structure de ce carnet est la même pour tous les parcours M@gistère, mais le formateur doit adapter le contenu aux objectifs de la formation. Les objectifs et les compétences à valider en auto-évaluation sont directement liés à ceux des activités proposées dans chaque étape.



	--	-	+	++
Je connais les démarches d'apprentissage de la lecture	o	o	o	o
Je sais quels sont les processus cognitifs d'apprentissage de la lecture	o	o	o	o
Je sais quelles difficultés peut rencontrer un public alpha lors de l'entrée dans la lecture	o	o	o	o
Je connais les besoins d'un public alpha adolescent	o	o	o	o
Je sais quelles activités sont les mieux adaptées pour ce public pour entrer dans la lecture	o	o	o	o
Je sais quelle démarche pédagogique adopter pour entrer dans la lecture avec ce public	o	o	o	o
J'ai les ressources suffisantes (documents de référence, lectures) pour entrer dans la lecture avec des adolescents alpha	o	o	o	o

Figure 7: Auto-évaluation initiale du participant à la formation

Auto-évaluation initiale du participant à la formation

Cet outil est disponible à tout moment pour le participant, qui est incité à s'y référer après chaque étape et tout au long des activités qui sont synthétisées sous forme d'objectifs, ce qui aide à donner du sens à l'apprentissage.

Nous allons maintenant expliquer de quelle manière nous avons défini les contenus et sélectionné les documents que nous avons utilisés pour la formation.

Chapitre 7. Les contenus et les documents

1. La définition des contenus

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, la définition des contenus s'est faite à partir de l'analyse des parcours existants, des méthodes d'alphabétisation mais également des documents de référence traitant du sujet de l'alphabétisation chez des apprenants adolescents ou adultes non scolarisés antérieurement. Les contenus ont été définis en fonction des objectifs fixés par la formation (voir chapitre 4). Il s'agissait ici de présenter les différentes démarches d'enseignement de la lecture, en sélectionnant celles qui étaient le plus utilisées en alphabétisation. Cependant, les démarches présentées ne sont en aucun cas des prescriptions à suivre et à adopter à la lettre : les participants sont invités à construire, à partir des contenus proposés, leur propre démarche. Comme nous l'avons évoqué plus haut, c'est pour ce public qu'il existe le moins de ressources. Il a donc fallu trier les documents supports les plus pertinents pour permettre une adaptation en classe.

Ces documents ont été choisis selon plusieurs critères :

- leur pertinence par rapport aux objectifs visés : les documents présentés devaient permettre de construire des activités guidant les participants pour atteindre les objectifs de la formation.
- leur clarté et leur accessibilité : les enseignants n'étant pas experts dans le domaine, il était important de trouver des documents qui présentent bien les contenus et qui soient fiables.
- leur durée : afin de ne pas lasser les participants, il était important de choisir des documents vidéo d'une durée maximum de 30 minutes, ou des articles de 2 ou 3 pages, tout en proposant d'autres références pour aller plus loin.

Un tableau récapitulatif des documents est présenté en annexe 6 (page 70). Il indique les sources utilisées, la durée et le type de document utilisé pour chaque partie.

2. Les types de documents

Les documents sont de plusieurs types : articles et vidéos en ligne, ouvrages. Il a été délicat dans certains cas de trouver des ressources traitant exactement du sujet que nous souhaitons aborder. Par exemple, dans le cas de la Lecture en couleurs, nous avons déjà évoqué le fait que les formations à cette démarche étant payantes, il existe très peu de matériel didactique à disposition du public présentant la démarche et le matériel employés. Il nous a donc tout de même paru pertinent de montrer des vidéos d'un enseignant utilisant le Silent Way pour enseigner l'anglais à des Japonais, dans le but d'illustrer le principe fondamental de la démarche, qui est, comme nous l'avons expliqué, d'associer un phonème à une couleur. Cependant, il ne s'agit pas exactement de la démarche de la Lecture en couleurs utilisée avec des apprenants francophones pour une entrée dans la lecture, d'où l'importance d'inciter les participants à approfondir leurs connaissances en autonomie. Comme nous l'avons dit, la question de la fiabilité des informations données était aussi essentielle. Nous avons utilisé dans la mesure du possible des documents fournis par des professionnels du domaine mais cela n'a pas permis une grande diversité des sources proposées.

Le choix des contenus et des documents ayant été explicité, passons à présent aux choix techniques et graphiques ayant été retenus pour la conception du dispositif.

Chapitre 8. Les choix techniques

1. Le format des activités et leur support

Au niveau technique, les activités ont été réalisées soit avec H5P, soit avec le format « test » de Moodle. Avoir le choix entre ces deux types d'activités nous a permis d'atteindre l'un de nos objectifs pédagogiques, qui était de varier les activités autant que possible. Le choix de l'une ou l'autre modalité s'est fait en fonction des objectifs de l'activité qui avait été imaginée et des possibilités offertes par l'une ou l'autre option technique pour y répondre. Il nous a parfois été nécessaire de devoir repenser une activité pour la faire correspondre avec l'un des formats proposés.

Le support de ces activités est une plateforme collaborative de formation continue, M@gistère, qui a été initiée en 2013 dans le cadre de la refondation de l'École (Lion, 2016 : 1). Initialement créée pour promouvoir la formation hybride des professeurs des écoles, elle est actuellement « la plateforme spécifique à l'Éducation nationale, à l'ergonomie réfléchie pour faciliter l'appropriation et l'utilisation » (ibid) cherchant à développer les modèles de formations alliant présentiel et distanciel. Il est intéressant de noter que ces modalités évoluent au fil du temps : au départ prévue pour être utilisée en parcours hybrides, le site Eduscol précise qu'actuellement on peut y trouver des « formations accompagnées, hybridées en présentiel ou à distance synchrone, parcours suivis à distance en autoformation. »²¹M@gistère a été conçu sur Moodle²², plateforme d'apprentissage en ligne libre de droits, écrite en PHP. Un Wiki²³ a été ouvert pour informer de « l'actualité du dispositif, de la plateforme, les aspects techniques, des tutoriels »²⁴. Ce wiki donne des indications, notamment au formateur, pour créer sa plateforme sur M@gistère, mais également sur la manière de suivre l'enseignant-stagiaire, à travers une barre de progression. Cependant, il est en constante évolution et les informations qui y sont données ne sont pas toujours complètes.

21 Source : <http://eduscol.education.fr/cid73451/m@gistere.html> dernière consultation le 26 avril 2019

22 Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

23 Source : <https://wiki.magistere.education.fr/Accueil> dernière consultation le 26 avril 2019

24 Source : <http://eduscol.education.fr/cid73451/m@gistere.html> dernière consultation le 26 avril 2019

Sur M@gistère, deux types de formations existent : les formations hybrides et les formations uniquement à distance. Bien que le projet dont nous parlons ici pourra être utilisé en complément de formations en présentiel, il est conçu pour être suivi entièrement à distance pour répondre aux besoins des enseignants qui n'ont soit pas le temps de se déplacer pour participer aux formations en présentiel, soit qui sont trop éloignés géographiquement pour y assister. Son format court (moins d'une dizaine d'heures) a été choisi pour inciter les enseignants à suivre facilement la formation, même sans avoir beaucoup de temps à y consacrer. Le parcours créé sur cette plateforme pourra par ailleurs être accessible à tout moment, de manière asynchrone, par n'importe quel enseignant ayant le besoin de se former rapidement en dehors des sessions tutorées. Dans ces conditions, tous les enseignants ne bénéficieront pas nécessairement d'un suivi personnalisé.

2. L'aspect graphique

En ce qui concerne l'aspect graphique, nous avons choisi de ne pas modifier la police présente sur Moodle, aussi bien dans les activités de test que sur H5P afin de préserver l'harmonie de la charte graphique avec le reste de la plateforme. Pour illustrer les activités, nous avons choisi des images vectorielles issues du site Freepik. Voici quelques visuels de la formation²⁵ :

²⁵ D'autres aperçus sont visibles en annexe 5, page 68

Etape 1 - Activité 3

[Retour au parcours de formation](#)

MNLE - première séquence

1		Reconnaissance des unités de sens
2		Travailler à partir des unités de sens vers l'unité mot
3		Production de textes de référence
4		Segmentation des textes de référence en unités de sens
5		Travailler à partir de l'unité-syllabe vers l'unité phonème-graphème
6		Travailler à partir de l'unité mot vers l'unité syllabe
7		Mémorisation du texte de référence

[Vérier](#)

◀ 1 / 4 ▶

Figure 8 : Visuel d'une activité en H5P (glisser-déposer)

Question 1
Essais restants : 1
Noté sur 1,00
[Marquer la question](#)
[Modifier la question](#)

La MNLE est une approche analytique de la lecture. C'est à dire qu'elle :

Veuillez choisir une réponse :

- a. Part du texte pour aller vers le graphème
- b. Procède à un va-et-vient entre le mot et les lettres qui le composent
- c. Appréhende l'écrit du simple vers le complexe

[Vérier](#)

[Page suivante](#)

Figure 9 : Visuel d'une activité « test » de Moodle (QCM)

Etape 2 : les difficultés rencontrées par un public alpha adolescent : comment y remédier ↗

← Etape 1 : les démarches d'enseignement de la lecture

Etape 3 : les activités d'entrée dans la lecture ►

🎯 **Objectif de l'étape : Trouver des solutions pour remédier aux problèmes de lecture**

Modifier ▼

🕒 Durée : 3h

⊕ **Etape 2 - Activité 1**

▶ Accéder

Modifier ▼

Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'entrée dans la lecture ?
Comment y remédier ? Faites les activités suivantes pour le découvrir.



Figure 10 : Visuel de la partie supérieure de la page d'accueil de l'étape 2

Chapitre 9 : Évaluation du dispositif de formation

Étant donné qu'à ce jour, nous n'avons pas encore eu de retours d'enseignants ayant testé la formation, nous allons développer dans cette partie de quelle manière nous allons concrètement pouvoir évaluer le dispositif de formation et proposer quelques pistes d'améliorations, qui seront bien sûr à compléter par les tests des utilisateurs.

1. Les différents types d'évaluation

Comme nous l'avons vu, l'évaluation du dispositif de formation devra être faite à plusieurs niveaux. L'avis général des utilisateurs, dans un premier temps, puis l'impact de la formation sur la pratique des enseignants d'alphabétisation. En ce qui concerne le ressenti des participants, le questionnaire de fin de parcours a surtout été conçu pour juger de la forme (aspect graphique, format des activités...) plus que du fond. Nous avons vu qu'il n'était pas prouvé que le fait que les participants aient apprécié la formation ait un lien avec l'acquisition des connaissances et l'appropriation des contenus. Pour avoir une idée plus précise des bénéfices de la formation sur les enseignants, il sera nécessaire d'avoir un retour des enseignants, pour savoir s'ils estiment que, dans leur pratique quotidienne, la formation aura été efficace pour changer leur pratique. En accord avec les enseignants, il sera aussi intéressant d'observer directement les enseignants dans leur classe avant et après avoir réalisé la formation. Cela nous permettra d'ajouter à l'auto-évaluation des enseignants des observations plus objectives.

2. Pistes d'améliorations

Ce parcours pourra par ailleurs être l'objet d'un certain nombre d'améliorations. Comme évoqué plus haut, nous n'avons malheureusement pas eu encore de retour de la part des enseignants qui ont accepté de tester la formation. Ce retour nous sera très précieux pour ajuster les consignes, les feedbacks et les explications de manière générale. Nous pouvons déjà anticiper quelques pistes d'amélioration. La partie 3 mériterait d'être plus développée afin de montrer un panel d'activités plus variées, plus focalisées spécifiquement sur la lecture et faire de manière plus évidente le lien avec les parties précédentes pour réellement permettre au participant de mettre en pratique ses connaissances. De plus, il serait intéressant d'avoir dans la formation des témoignages d'enseignants expliquant quelles ont été leurs principales difficultés et comment ils y ont remédié.

Nous pourrions également analyser le taux de participation sur le forum proposé dans la formation, pour voir s'il est bien un lieu d'échange entre participants, ou s'il est nécessaire de proposer un autre moyen (synchrone ou asynchrone) afin de permettre une discussion et un échange de pratique entre les enseignants.

Conclusion

Dans ce projet, nous avons essayé de proposer une formation qui puisse répondre aux besoins immédiats d'un enseignant débutant une pratique d'alphabétisation avec des adolescents non-lecteurs et non-scripteurs en français et dans leur langue d'origine. Nous avons abordé les problématiques liées à l'enseignement de l'alphabétisation, notamment ses spécificités et les contenus à aborder pour former à l'entrée dans la lecture avec ce public particulier. Nous avons également posé les jalons d'une réflexion sur la manière de former à l'enseignement de la lecture via une formation à distance, à travers la question de l'implication et de la motivation du participant à aller jusqu'au bout du dispositif, celle de la place du tuteur, mais également sur la manière d'évaluer une formation à distance en termes d'efficacité. Nous avons vu que la définition des contenus et la sélection des documents avait toute son importance pour proposer une formation pertinente et que les activités proposées devaient être variées pour rompre toute monotonie, mais surtout qu'elles devaient permettre au participant de s'auto-évaluer de manière régulière pour éviter une démotivation rapide. Ce maintien de la motivation, nous l'avons vu, passe également par le tuteur qui doit pouvoir adapter sa pratique au profil des participants, pour anticiper tout manque d'implication. Enfin, nous avons évoqué sans pouvoir toutefois encore le vérifier, que l'évaluation du dispositif devait être réalisée sur plusieurs niveaux, passant du retour du participant à l'analyse du changement de sa pratique dans son milieu professionnel.

Nous parlons bien ici de jalons, car nous ne prétendons pas avoir répondu à ces questions qui mériteraient une recherche bien plus approfondie. Cependant, ce début de réflexion nous permet de poursuivre le questionnement en nous interrogeant sur l'impact d'une formation à distance sur la transmission d'une pratique pédagogique et en particulier celle de la lecture dans un contexte d'alphabétisation : sur quels critères le mesurer ? A-t-il un lien avec la pratique numérique des participants ? Le changement de pratique de l'enseignant est-il perçu par les apprenants en classe ? C'est vers ces réflexions que nous orienterions la continuité de cette recherche.

Bibliographie

Berrouk, S. & Jaillet, A. (2010). Discours et impact de tuteurs en formation à distance. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2010/4 (160), pages 479 à 497.

Bigot de Préameneu, S., Beaugrand, C. & Lecocq, B.(2019). *Parcours m@gistère : Enseigner la lecture à un élève allophone v2 – Autoformation*. Formation M@gistère.

Casnav, académie de Grenoble. (2014). L'apprentissage de la lecture en français langue seconde, avec Jean-Charles RAFONI. 2/Deux incontournables didactiques. Repéré le 10 juillet 2019 sur <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/lapprentissage-de-la-lecture-en-francais-langue-seconde-avec-jean-charles-rafoni-2/>.

Chalane, H., Giorgis, L. & Ricou, S. (2019). *Parcours m@gistère : casnav_construire une séance en alphabétisation 2019*. Formation M@gistère.

Chane-Davin, F., Cervoni, B. & Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en matière, livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE.

Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, 69, 111-118 .

Dehaene, S. (2011). *Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Direction de la communication et des instances de la Francophonie. (2018). *XVIIe Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Erevan (Arménie)*. Repéré le 15 août 2019 sur https://www.francophonie.org/IMG/pdf/som_xvii_membres_oif.pdf.

Fenouillet, F. & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 12(3), 88-101. doi:10.3917/savo.012.0088.

Fenouillet F., Heutte J., Vallerand R. (2015). Validation of the Adult Education Motivation Scale, Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA),Orlando, FL.

Koné E.-H.-Y. (2012). L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens (mémoire de maîtrise). Université Téléuq, Québec, Canada.

Lion, G. (2016). Former à distance, l'expérience de « m@gistère ». *Administration & Éducation*, 152(4), 117-124.

Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école: une approche ergonomique* (thèse). Repéré le 29 août 2019 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00997215/document>.

Michel, P. (2013). *Du sens au signe. Du signe au sens*. Bruxelles : Ed du Collectif Alpha.

Ministère de la justice de la République Française. (2018). *Rapport annuel d'activité 2017, mission mineurs non accompagnés*. Repéré le 10 août 2019 sur http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2017.pdf.

Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'harmattan.

Silvestre de Sacy, C., Comte, C. & Cavalier, L. (2018). *Bien lire et aimer lire*. Bien lire Cognitia.

Tellier, M. (2018). *750 millions d'analphabètes dans le monde mais des progrès*. Repéré le 30 juillet 2019 à <https://www.franceculture.fr/societe/750-millions-danalphabetes-dans-le-monde-mais-des-progres>.

UNESCO. (2018). *Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning*. Repéré le 10 août 2019 sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812/PDF/367812eng.pdf.multi>.

Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, 38(2), 9-54. doi:10.3917/savo.038.0009.

Sitographie

Eduscol, Magistère. Repéré le 26 avril 2019 sur <http://eduscol.education.fr/cid73451/m@gistere.html>.

Larousse, alphabétisation. Repéré le 10 avril 2019 sur <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/alphab%C3%A9tisation/20174>.

Ministère de l'Éducation Nationale, circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. Repéré le 17 avril 2019 sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536.

Ministère de l'Éducation Nationale, circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. Repéré le 17 avril 2019 sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527.

Ministère de la Justice, circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation. Repéré le 12 août 2019 sur http://www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/JUSF1314192C.pdf.

Site du Casnav de l'Académie de Grenoble. Repéré le 17 avril 2019 sur <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/le-casnav-de-lacademie-de-grenoble/>.

Wiki de M@gistère. Repéré le 26 avril 2019 sur <https://wiki.magistere.education.fr/Accueil>.

Glossaire

- Allophone : Individu ne parlant pas la même langue maternelle que celle du pays dans lequel il se trouve.
- Alphabétisation : Faire acquérir des savoirs de base tels que lire, écrire et calculer à un public qui n'a jamais été scolarisé.
- Graphème : Unité graphique minimale entrant dans la composition d'un système d'écriture [et] ayant son correspondant dans la forme orale [: le phonème]²⁶.
- Phonème : Élément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique d'un énoncé, et dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs²⁷.

26 Source : <https://www.larousse.fr/portail/>

27 ibid

Sigles utilisés

ASL	: Ateliers Socio-Linguistiques
CAP	: Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CASNAV	: Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
DELFB	: Diplôme d'Études en Langue Française
EANA	: Elève Allophone Nouvellement Arrivé
EFIV	: Elève issu de famille Itinérante et de Voyageurs
FLE	: Français Langue Etrangère
FLS	: Français Langue Seconde
MNA	: Mineur Non accompagné
MNLE	: Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture
MOODLE	: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NSA	: Non Scolarisé Antérieurement
PAF	: Plan Annuel de Formation
UPE2A :	: Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

<u>Figure 1 : Age d'entrée des MNA dans le dispositif de la protection de l'enfance, entre 2016 et 2017</u>	<u>16</u>
<u>Figure 2 : Pays d'origine des MNA ayant intégré le dispositif MNA en 2017</u>	<u>16</u>
<u>Figure 3: Carte du taux d'alphabétisme des jeunes, population de 15 à 24 ans, les deux sexes (%) 2016</u>	<u>20</u>
<u>Figure 4 : Tableau des sons du français représentés chacun par une couleur</u>	<u>25</u>
<u>Figure 5: Etape de l'évaluation d'une formation selon le modèle de Kirpatrick</u>	<u>31</u>
<u>Figure 6: Récapitulatif des activités du parcours</u>	<u>39</u>
<u>Figure 7: Auto-évaluation initiale du participant à la formation</u>	<u>41</u>
<u>Figure 8 : Visuel d'une activité en H5P (glisser-déposer)</u>	<u>46</u>
<u>Figure 9 : Visuel d'une activité « test » de Moodle (QCM)</u>	<u>46</u>
<u>Figure 10 : Visuel de la partie supérieure de la page d'accueil de l'étape 2</u>	<u>47</u>

Table des annexes

<u>Annexe 1 Bilan de l'analyse des besoins</u>	<u>58</u>
<u>Annexe 2 Analyse de l'existant</u>	<u>60</u>
<u>Annexe 3 Échanges d'e-mails avec A.D.....</u>	<u>63</u>
<u>Annexe 4 Carnet de bord</u>	<u>64</u>
<u>Annexe 5 Illustration des activités (exemples).....</u>	<u>68</u>
<u>Annexe 6 Documents utilisés</u>	<u>70</u>

Annexe 1

Bilan de l'analyse des besoins

Vingt-huit réponses ont été récoltées à partir d'un questionnaire²⁸ portant sur les outils didactiques nécessaires à l'enseignement de la lecture à un public non-lecteur et non-scripteur de plus de 16 ans. Nous en présentons les résultats ci-dessous. Les enseignants ayant répondu ont en charge plusieurs types de classes, comme le montre le graphique ci-dessous :

Types de classes représentées :

- 12 UPE2A mixtes (EANA et NSA)
- 7 NSA + 16 ans seulement
- 19 autres (seulement EANA, NSA scolarisés en inclusion, unités mobiles, modules FLS)

Ces résultats signifient qu'au moins 50 % des enseignants ayant répondu sont concernés par l'enseignement de la lecture et l'écriture à des adolescents, soit dans un contexte homogène (groupes de NSA de plus de 16 ans spécifiquement), soit dans un contexte hétérogène (groupes de NSA et EANA mélangés). Sur les 28 enseignants qui ont répondu, 50 % ont déclaré ne pas avoir de connaissances des bases de l'enseignement de la lecture à un public adulte avant leur pratique. 33 % avaient quelques connaissances, et 10 % avaient été formés, au moins de manière rudimentaire, à l'enseignement de la lecture et l'écriture.

En ce qui concerne les outils didactiques manquant au début de la pratique d'enseignement, il ressort de l'enquête que les enseignants ont surtout manqué de conseils, de manuels adaptés, de formation pratique, de ressources physiques et en ligne, d'aide pour la démarche pédagogique à suivre et sur la manière d'élaborer une progression adaptée. En outre, les enseignants estiment que ce qui leur manque encore est du temps, des méthodes adaptées aux formations professionnelles, des supports authentiques didactisés en lien avec la scolarité, des trames de cours, des activités d'alphabétisation permettant une différenciation avec les EANA, des formations, des compréhensions orales adaptées et des outils faisant le lien graphie-phonie. Les enseignants interrogés ont suivi des formations à l'IRIS, au CASNAV, via m@gistère, à l'université (UE en maîtrise ou master de FLE, DULILA), en modules de formation PAF ou de manière plus informelle en autoformation ou avec des

28 Source : <https://framaforms.org/analyse-des-besoins-enseignants-2nd-degre-alphabetisation-1553008257/>

collègues. Pour apprendre à enseigner la lecture, les enseignants s'appuient sur des ouvrages théoriques (d'auteurs tels que Aguilar, Lecoq, De Keyser, Anne Torunczyk, Anne Vinérier, J.-C. Rafoni), Internet, les guides pédagogiques (de MacléAlpha par exemple), des manuels didactiques pour le premier degré, leur formation universitaire et des conseils de collègues.

Dans leur pratique quotidienne, les enseignants utilisent des manuels d'alphabétisation, (MacléAlpha, Lire et Ecrire en français, le nouveau Lettris), Alphalire, des documents authentiques, des ressources de maternelle, les méthodes syllabiques, globale et lecture en couleur, la collection Petite poche (pour un public enfant), le logiciel « Entrer dans la lecture », des ressources d'orthophonistes, mais également des ressources FLE telles que Decibel ou Trait d'Union. Cependant, 60 % des enseignants indiquent ne pas utiliser de méthodologie particulière pour enseigner à un public non-lecteur/non-scripteur. Enfin, les enseignants estiment que pour mieux appréhender le public alpha, ils auraient besoin de plus de formations en alphabétisation, d'une démarche sur la manière d'entrer dans la lecture, une connaissance des processus cognitifs d'apprentissage de la lecture à l'âge adulte, des bilans sur les compétences métalinguistiques des élèves, mais aussi des ressources et une banque d'activités.

Il ressort de ces résultats que les enseignants estiment pour la plupart qu'ils manquent de formation avant leur expérience avec un public non-lecteur et non scripteur. Si formation il y a, elle est souvent effectuée en cours de pratique et non en amont. Les réponses mettent également en évidence que les enseignants testent plusieurs méthodes, tâtonnent afin de trouver l'approche qui correspondra le mieux à leur classe, sans toutefois réellement connaître les méthodologies déjà existantes.

Annexe 2
ANALYSE DE L'EXISTANT
Guides pour enseigner la lecture pour un public peu ou pas scolarisé antérieurement

Nom	Source	objectifs	Points forts	Points faibles
Construire une séance en alphabétisation un parcours hybride 18h	M@gistère	« - Élaborer un scénario pédagogique pour les groupes d'élèves non scolarisés antérieurement ou de tout petit niveau scolaire, soit en cours spécifique, soit dans le cadre d'une UPE2A. - Construire une stratégie pour adapter les démarches d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en fonction des profils des élèves. »	- forum discussion en ligne + présentation avec 6 composantes de la lecture ("apprendre à lire") + questions - classe virtuelle (lecteur ou non lecteur plutôt que NSA car peuvent avoir appris à lire en dehors de l'école) - un exemple de séquence pédagogique - document sur les méthodes multimodales	- une bibliographie / sitographie - mieux expliquer ce qu'est la MNLE et pourquoi c'est une méthode adaptée - présentation d'autres méthodes de lecture - parcours hybride

<p>Malette d'accompagnement de la méthode Macléalpha + méthode Macléalpha</p>	<p>http://maclealpha.scolibris.fr/ressources-sites-livres-alphabetisation-apprentissage-lecture-ecriture/mallette-auto-formation/</p>	<p>Enseigner la lecture et l'écriture à un public adulte analphabète</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Une trame de progression pédagogique - un guide de l'enseignant et des idées d'activités complémentaires - des thématiques pertinentes pour un public migrant - intégration de plusieurs méthodologies (lecture en couleurs, Borel-Maisonny, MNLE) 	<ul style="list-style-type: none"> - beaucoup de thématiques pas adaptées à un public adolescent - une méthode pas évidente à prendre en main pour les enseignants et vite répétitive pour les apprenants - demande beaucoup de travail complémentaire à l'enseignant
<p><i>Accueillir les élèves allophones isolés</i></p> <p>100% distance</p>	<p>M@gistère</p>	<p>« Faciliter votre prise en charge des élèves allophones dans les établissements ne bénéficiant pas d'une structure adaptée ».</p>	<p>Présentation des Casnav les modalités de prise en charge des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - point sur les NSA + 16 ans -fonctionnement éducatif français -idées d'activités 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les EANA, donc scolarisés antérieurement -très transmissif / quiz en fin de parcours

<p>Enseigner la lecture à un élève allophone</p> <p>100% distance</p>	<p>M@gistère</p>	<p>« - Permettre de vous décentrer par rapport au système linguistique français afin de mieux comprendre la construction d'une langue mais aussi et surtout pour mieux saisir ce qu'engage l'acte de lire. - Découvrir et comprendre le système grapho-phonémique du français. - Connaître les différentes étapes de l'enseignement-apprentissage de la lecture. - Distinguer ses spécificités pour les élèves allophones. »</p>	<p>- les particularités du système écrit du français - les différents systèmes d'écriture - incite à la décentration - mise en évidence des difficultés potentielles des apprenants - les pré-requis à l'apprentissage de la lecture -4 composantes enseignement lecture - aller du sens vers le signe (MNLE)</p>	<p>- transmissif - public allophone - théorique, peu pratique - ne met pas en situation - jeunes enfants - “activités à réaliser” = docs à lire - ne donne pas de méthode spécifique pour les non lecteurs, dit seulement que ça prend des années</p>
--	------------------	--	---	---

Annexe 3

Échanges d'e-mails avec A.D. (extraits)

étape 1 - activité 3  Boîte de réception x



16 juil. 2019 23:00   

 À moi ▾

Dans cette étape, j'insiste encore sur le titre "La Lecture en Couleurs". En fait, la Lecture en couleurs est destinée exclusivement aux apprenants francophones. En anglais, l'équivalent s'appelle words in color. Pour les apprenants allophones, il faut parler de l'approche Gattegno pour l'apprentissage des langues étrangères qui s'appelle Silent Way.

C'est un amalgame qui a créé un imbroglio quand les universitaires Grenoblois sont venus me voir animer une formation sur la Lecture en Couleurs à Lyon en avril 2018. Ils s'attendaient à un stage Silent Way.

Il y a de vraies différences :

- Dans la lecture en couleurs, le panneau phonologique est très peu utilisé. Ce panneau n'a aucune organisation permettant de faire des liens entre les sons selon l'articulation comme dans le panneau phonologique du Silent Way.
- Dans la lecture en couleurs, on commence par un panneau L0 qui permet de travailler quelques conventions sur le sens de lecture, l'itération de sons, le rythme avec des espaces entre de pseudo-mots dans une langue à un seul son puis quelques sons voyelles. Puis intervient les premières fusions syllabique. Là, dans le guide du maître, on donne un permis d'apprentissage de la lecture. Ensuite démarre une progression qui met en parallèle les tableaux de mots, un fidel à construire et des petits livrets de lecture. Au premier panneau de mots, on utilise uniquement les sons du premier panneau des sons voyelles et du premier panneau des sons consonnes. On construit le fidel au fur et à mesure dans des livres en plus du manuel. Les 8 premiers panneaux de mots permettent d'introduire tous les sons du français. Les 7 panneaux suivants permettent d'introduire les graphies les plus rares.
- Dans la lecture en couleurs, le choix des mots sur les panneaux est guidé par la progression d'introduction des sons, par les ressemblances entre les mots. Dans la combinatoire, Gattegno distinguait 4 transformations pouvant intervenir. Les mots choisis permettent d'illustrer ces transformations que sont, l'addition, l'insertion, la substitution, le renversement et l'itération de sons. Les mots sont aussi choisis pour faire quelques phrases mais elles restent assez pauvres pour le sens.
- Dans le guide du maître, Gattegno explique cependant qu'on peut rentrer par n'importe quel outil et pas forcément en suivant une progression de sons. Pour ma part, en 3 ans de CP, je n'ai jamais procédé de la même façon. Par la suite, en classe multiniveaux (CLIS) j'étais forcé de mettre les outils complets dès le début et de différencier selon les niveaux des élèves.
- NB : la Lecture en Couleurs est la seule partie du matériel Gattegno dont les droits ont été rachetés. C'est UEPD qui possède les droits. Ce n'est pas anodin car si il est certain que les outils de la lecture en couleurs (panneau phono et panneaux de mots) ne sont pas adaptés à l'apprentissage du FLE, au contraire, les outils Silent Way peuvent tout à fait permettre d'apprendre à lire à des francophones. Cet état de fait est difficilement acceptable pour UEPD car elle voit certainement là une perte de "pouvoir". Le seul outil commun était le fidel mais que ce soit moi ou Roslyn Young et [pronunciationscience](#), nous avons opté pour une disposition spatiale qui reflète l'organisation du panneau phono.
- En Silent Way, le panneau phono est vraiment le point de départ indispensable pour travailler les sons, leur prononciation et leur co-articulation. Il permet d'introduire du vocabulaire qui ne serait pas présent sur les panneaux de mots. Il adopte une répartition spatiale qui est basée sur des relations articulatoires entre les sons. Même si il n'y a pas d'écrit, le panneau phono permet de travailler des opérations fondamentales pour les analphabètes, comme la fusion syllabique. C'est le cas pour le public alpha mais aussi pour les francophones qui apprennent à lire pour la première fois.
- Très tôt, les panneaux de mots et le fidel sont introduits. Les panneaux de mots sont construits pour pouvoir faire des phrases dont le sens est rendu tangible par les situations matérialisées devant les apprenants. Ainsi, pas besoin de traduction. Le sens étant immédiat, l'apprenant peut se concentrer sur les structures phonologiques et syntaxiques.
- Comme dans la MNLE, les séances s'appuient sur l'expression vraie des apprenants, pas sur des supports artificiels. Les apprenants travaillent sur l'expression orale, puis sur le découpage en mots et sur le squelette phonologique des mots. L'analyse grammaticale sera faite avec la grammaire en couleurs. L'orthographe sera travaillée avec le fidel. Tous les outils sont travaillés dans une approche systémique.

Ce que je te dis sur le Silent Way, c'est ce que j'ai constaté chez des profs de FLE formateurs sur Lyon. Comme cette approche est systémique, il peut y avoir des différences selon les enseignants et les caractéristiques des apprenants. Pour ma part, dans ma pratique, je m'inspire du Silent Way Pas de manuels imposants une progression. Cependant, je suis en train de lire [le livre de Roslyn Young](#).

Annexe 4

Carnet de bord

m@gistère

Le carnet de bord de ma formation



Introduction

Ce document est le carnet de bord de votre formation. Il va vous accompagner tout au long de ce parcours.

Pourquoi utiliser ce carnet de bord ?

Ce carnet de bord va vous aider à réussir votre formation. Il s'agit d'un outil simple que vous allez utiliser pour favoriser le développement de nouvelles compétences dans votre activité quotidienne.

Comment l'utiliser ?

Il va vous aider à :

- vous organiser pour suivre votre parcours dans de bonnes conditions,
- évaluer vos progrès,
- prendre du recul sur votre parcours de formation,
- et à transposer dans votre activité les compétences que vous avez acquises dans ce parcours.

Dans votre parcours sur M@gistère, vous allez rencontrer de temps en temps ce pictogramme :



Cela signifie qu'une activité est prévue dans votre carnet de bord. Ne négligez pas cette aide, elle vous sera précieuse dans l'atteinte de vos objectifs.

Imprimez ce document et gardez-le sous la main tout au long de ce parcours afin de le compléter au fur et à mesure.

m@gistère



Mes objectifs pour cette formation

Les objectifs pédagogiques de cette formation sont :

- Objectif 1, connaître les différentes démarches d'apprentissage de la lecture
- Objectif 2, comprendre comment fonctionne l'apprentissage de la lecture
- Objectif 3, connaître les difficultés rencontrées par un public alpha adolescent lors de l'apprentissage de la lecture
- Objectif 4, trouver des solutions à ces difficultés rencontrées
- Objectif 5, déterminer quelle démarche pédagogique est la mieux adaptée à un public alpha adolescent entrant dans la lecture

Et les vôtres, quels sont-ils ?

Listez-les dans le tableau ci-dessous en les hiérarchisant du plus important vers le moins important

1	
2	
3	
4	



J'évalue mon niveau a priori

Pour mesurer votre progression durant ce parcours, il faut vous interroger sur votre situation en ce début de parcours.

Pour cela reliez avec un stylo, les points qui correspondent à votre niveau en ce début de formation.

	--	-	+	++
Je connais les démarches d'apprentissage de la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais quels sont les processus cognitifs d'apprentissage de la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais quelles difficultés peut rencontrer un public alpha lors de l'entrée dans la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je connais les besoins d'un public alpha adolescent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais quelles activités sont les mieux adaptées pour ce public pour entrer dans la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais quelle démarche pédagogique adopter pour entrer dans la lecture avec ce public	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai les ressources suffisantes (documents de référence, lectures) pour entrer dans la lecture avec des adolescents alpha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Je m'organise

Une des clés de la réussite de votre parcours de formation, c'est votre capacité à vous organiser. Et pour bien s'organiser il faut planifier!

Le tableau suivant reprend la structure des activités de votre parcours. Vous devez y indiquer à quelle date vous pensez réaliser ces activités et les inscrire dans votre agenda. Ensuite tout au long de votre parcours, vous devrez y inscrire à quelle date vous avez effectivement réalisé ces activités et le temps que vous y avez consacré.

Sem.	Module / Activité	Durée	Planifié le	Réalisé le	Durée
10	Accueil	10 mn	xx/xx		
11	<u>Etape 1</u>				
	Activité 1	10min			
	Activité 2	2h30			
	Activité 3	15min			
	Activité 4	10min			
	Activité 5	40min			
12	<u>Etape 2</u>				
	Activité 1	2h			
	Activité 2	15min			
	Activité 3	10min			
13	<u>Etape 3</u>				
	Activité 1	10min			
	Activité 2	15min			
	Activité 3	10min			
	Activité 4	15min			
	Activité 5	10min			
14	Conclusion	10 mn			



Je suis ma progression

Pour vous aider à suivre votre progression, pensez à renseigner les différentes rubriques des tableaux ci-dessous. Ils vous seront utiles pour mémoriser et pour faire la synthèse de votre parcours.

Accueil

Nom du formateur : Caroline Bois

Tel / e-mail : caroline.bois@ac-grenoble.fr

Avez-vous planifié les étapes de votre parcours dans votre agenda ?

Étape 1 : Les démarches d'enseignement de la lecture

Points à retenir concernant les démarches d'acquisition de la lecture.	
Synthèse des échanges du forum.	

Étape 2 : Les difficultés rencontrées : comment y remédier

Quelles sont les difficultés principales rencontrées ?	
Quelles sont les principales pistes de remédiation ?	

Étape 3 : Les activités d'entrée dans la lecture

Quels types d'activités sont les plus appropriés ?	
Synthèse des échanges du forum.	



J'évalue mes progrès en cette fin de formation.

Cette rubrique a pour objectif de vous donner du recul sur votre formation et d'analyser vos progrès.

- 1 Pour commencer reprenez l'évaluation au début de ce carnet, et tracer une nouvelle ligne dans une autre couleur correspondant à votre situation actuelle.
- 2 Répondez ensuite aux questions suivantes :

Quel est l'axe sur lequel vous avez :

le moins progressé	le plus progressé

Quelles sont les compétences sur lesquelles vous devez encore progresser ?

Comment allez-vous procéder ?

Parmi les objectifs que vous vous étiez fixés, quels sont ceux qui sont :

Atteints	Non atteints

Annexe 5

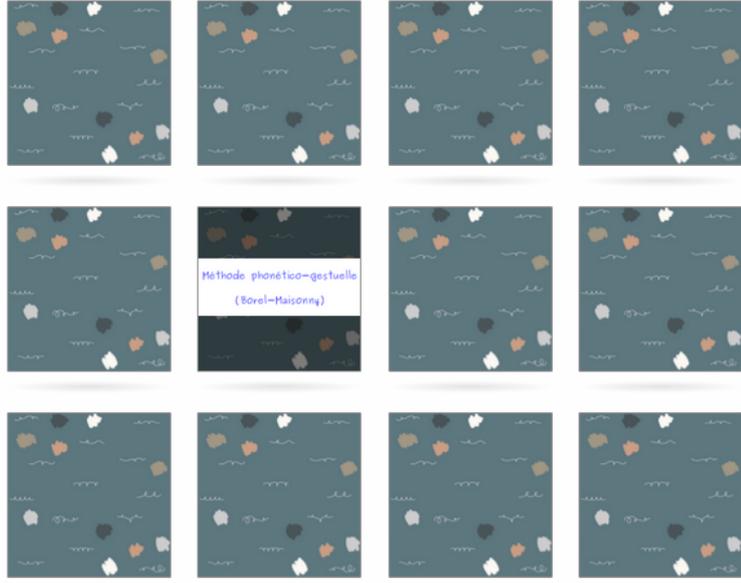
Illustration des activités de la formation (exemples)

Activités H5P :

- Mémoire

Etape 1 - Activité 1

[Retour au parcours de formation](#)



Temps écoulé : 0:10

- Vidéo interactive

Etape 1 - Activité 5

[Retour au parcours de formation](#)

Langage parlé et langage écrit :
très différentes.
Le bébé contient
pour le langage parlé

Hertz-Pannier, Science 2002
et al., PNAS 2006

Le cerveau humain n'est pas programmé pour apprendre à lire.

Vrai Faux

Posterior STG
Heschl gyrus
Middle STS
Anterior STS
Temporal pole
IFG

0 7.2 14.4 s
Temps après la phrase

1:13 / 50:23

Télécharger Embed

Activités « test » de Moodle :

- Vrai / faux

Question 1
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question
Modifier la question

1- Cette activité est-elle adéquate pour un public alpha adolescent ?

Lecture de mots - les catégories 

Recopie les mots qui sont des jouets (7)

une poupée	un nuage	une brosse à dent
une plante	des dominos	une montre
un perroquet	un fauteuil	un taxi
un vélo	une lampe	une chemise
une poubelle	des cartes	un jeu vidéo
des cubes	des patins à roulettes	une chaussure
un chat	une douche	un caillou

Sélectionnez une réponse :

Vrai

Faux

Page suivante

Annexe 6

Documents utilisés

	Titre	Place dans le dispositif	Type	Durée / longueur	Source
Document 1	<i>Le point sur les méthodes de lecture,</i> Catherine STERCQ	Etape 1 activité 2	Article	7 pages	http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_155.pdf
Document 2	<i>Quels choix pour l'apprentissage de la lecture ? De la syllabique à la MNLE... Tout un parcours.</i> Jean CONSTANT	Etape 1 activité 2	Article	9 pages	http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_155.pdf
Document 3	<i>La méthode naturelle de lecture-écriture, un choix exigeant,</i> Catherine STERCQ	Etape 1 activité 2	Article	11 pages	http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_162pdf-4040e4.pdf
Document 4	<i>Du sens au signe, du signe au sens,</i> Patrick Michel	Etape 1 activité 2	Vidéo	20'38"	https://www.illetterisme.org/151-ressources-video/entretiens-video/682-patrick-michel-interview
Document 5	Silent way : panneau sons – couleurs, Donald Cherry	Etape 1 activité 2	Vidéo	21'43"	https://www.youtube.com/watch?v=63ONIS4lnws
Document 6	Silent way : numération, Donald Cherry	Etape 1 activité 2	Vidéo	19'21"	https://www.youtube.com/watch?v=OT95V4LoWx8
Document 7	Lire vite et bien : le son [t], Natchka Sylva	Etape 1 activité 2	Vidéo	4'00"	https://www.youtube.com/watch?v=zI24lq4dLtl
Document 8	Lecture - Comprendre l'apprentissage de la lecture : de l'imagerie cérébrale à la salle de classe, Stanislas Dehaene	Etape 1 activité 5	Vidéo	25'00"	https://www.reseau-canope.fr/notice/lecture-comprendre-lapprentissage-de-la-lecture-de-limagerie-cerebrale-a-la-salle-de-classe.html

Document 9	L'entrée dans le principe alphabétique, condition de l'entrée dans la lecture, Jean-Charles Rafoni	Etape 2 activité 1	Vidéo	27'32''	http://www.ac-grenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/index.html#C7
Document 10	Les 5 compétences préalables à l'apprentissage de la lecture, J-Charles Rafoni	Etape 2 activité 1	Vidéo	24'42''	http://www.ac-grenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/index.html#A1
Document 11	Types d'erreurs de lecture et adressage vocal, Jean-Charles Rafoni	Etape 2 activité 1	Vidéo	23'41''	http://www.ac-grenoble.fr/casnav/JeanCharlesRafoni/index.html#A3
Document 12	Les grandes lignes de la démarche de Jean-Charles Rafoni, Casnav d'Orléans-Tours	Etape 2 activité 1	Article	8 pages	https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Synth%c3%a8se_de_la_d%c3%a9marche_de_Jean-Charles_Rafoni.pdf
Document 13	Lecture de mots – les catégories	Etape 3 activité 4	Image	1 page	http://www.ecoledecrevette.fr/lecture-de-mots-et-de-phrases-a81999904/
Document 14	Je découvre le lien oral/écrit	Etape 3 activité 4	Image	1 page	Aguilar, M. (2018), Maclé Alpha. Scolibris-Retz. p.99
Document 15	Le phonème [L]	Etape 3 activité 4	Image	1 page	https://fr.calameo.com/read/0000158561975d1f69db8?authid=znsAo8Al42Cd
Document 16	Le son [a]	Etape 3 activité 4	Image	1 page	https://alterlibris.fr/fr/guides-pratiques/334-macle-alpha-le-cahier-d-ecriture.html
Document 17	Graphie	Etape 3 activité 4	Image	1 page	https://www.jenseigne.fr/resources/ecriture-lettres-de-lalphabet-et-chiffres-cp-111890/

Table des matières

<u>Remerciements.....</u>	<u>3</u>
<u>Sommaire.....</u>	<u>6</u>
<u>Introduction.....</u>	<u>8</u>
<u>PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE.....</u>	<u>9</u>
<u>CHAPITRE 1. LE CASNAV.....</u>	<u>10</u>
<u>1. L'organisation des casnav.....</u>	<u>10</u>
<u>2. Les missions du Casnav.....</u>	<u>11</u>
<u>CHAPITRE 2. LA COMMANDE ET LES MISSIONS PROPOSÉES POUR LE STAGE.....</u>	<u>12</u>
<u>1. La commande.....</u>	<u>12</u>
<u>2. Le profil des apprenants.....</u>	<u>13</u>
<u>CHAPITRE 3. LE PUBLIC CIBLE DE LA FORMATION DÉVELOPPÉE.....</u>	<u>14</u>
<u>1. Les enseignants d’alphabétisation.....</u>	<u>14</u>
<u>2. Le profil des apprenants.....</u>	<u>15</u>
<u>PARTIE 2 - ASPECTS THÉORIQUES.....</u>	<u>18</u>
<u>CHAPITRE 4. LES SPÉCIFICITÉS DE CETTE DISCIPLINE.....</u>	<u>19</u>
<u>1. Les spécificités de cette discipline.....</u>	<u>19</u>
<u>2. Quels contenus proposer pour la formation de formateurs en alphabétisation ?.....</u>	<u>21</u>
<u>3. Les approches de l’enseignement de la lecture.....</u>	<u>24</u>
<u>CHAPITRE 5. COMMENT FORMER À L’ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE PAR UNE FORMATION À DISTANCE ?</u>	<u>28</u>
<u>1. Pourquoi proposer une formation à distance ?.....</u>	<u>28</u>
<u>2. Comment impliquer le participant et lui permettre de s’auto-réguler dans une formation à distance ?</u>	<u>28</u>
<u>3. La place du tutorat.....</u>	<u>30</u>
<u>4. Evaluer l'efficacité d'une formation à distance</u>	<u>31</u>
<u>PARTIE 3 – MISE EN OEUVRE.....</u>	<u>33</u>
<u>CHAPITRE 6. ORGANISATION ET CHOIX PÉDAGOGIQUES.....</u>	<u>34</u>
<u>1. L’organisation.....</u>	<u>34</u>
<u>2. Les choix pédagogiques.....</u>	<u>35</u>
<u>3. Les modalités de tutorat et les feedbacks.....</u>	<u>40</u>
<u>4. Le carnet de bord.....</u>	<u>41</u>
<u>CHAPITRE 7. LES CONTENUS ET LES DOCUMENTS.....</u>	<u>42</u>

1. La définition des contenus.....	42
2. Les types de documents.....	43
CHAPITRE 8. LES CHOIX TECHNIQUES.....	44
1. Le format des activités et leur support.....	44
2. L'aspect graphique.....	45
CHAPITRE 9. ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION.....	48
1. Les différents types d'évaluation.....	48
2. Pistes d'améliorations	48
Conclusion.....	50
Bibliographie.....	51
Sitographie.....	53
Glossaire.....	54
Sigles utilisés.....	55
Table des illustrations.....	56
Table des annexes.....	57
Table des matières.....	72

MOTS-CLÉS : formation à distance, alphabétisation, lecture, formation de formateurs, tutorat

RÉSUMÉ

Dans ce travail, il est question de proposer une formation à distance qui permette de former les enseignants d'alphabétisation débutants aux bases de l'entrée dans la lecture avec un public adolescent non-lecteur et non-scripteur. Quelles modalités proposer pour que la formation puisse être suivie en autonomie? Quels aspects prendre en compte pour favoriser l'implication et la motivation des participants ? Comment sélectionner et définir les contenus les plus adéquats ? Comment les présenter pour guider au mieux les enseignants dans leur pratique quotidienne ? Comment mesurer l'impact de la formation sur les pratiques des enseignants ? Ce sont les questions auxquelles essaye de répondre ce projet, à travers la création d'un parcours d'apprentissage sur la plateforme d'enseignement à distance de l'Éducation Nationale : M@gistère.

KEYWORDS : e-learning, literacy, reading, teachers trainer, tutorship

ABSTRACT

The purpose of this work is to offer an e-learning training practice to allow novice literacy teachers to be initiated to the basics of the beginning of reading with teenagers who are not able to read or write. Which method should be offered for e-learning training to be followed through independent work ? What should be taken into account to make participants more involved and motivated ? How should the most appropriate contents be selected and defined? How should the contents be presented for the teachers to be guided at best in their daily practice ? How can the impact of the training be measured on the teachers' practices ? These are the questions this project addresses through the creation of a training programme on the French Ministry of National Education's M@gistère on-line platform.