



HAL
open science

La multimodalité au service de l’alphabétisation : analyse d’un dispositif proposé à des adultes allophones alphas

Isabelle Petit

► **To cite this version:**

Isabelle Petit. La multimodalité au service de l’alphabétisation : analyse d’un dispositif proposé à des adultes allophones alphas. Sciences de l’Homme et Société. 2021. dumas-03554008

HAL Id: dumas-03554008

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554008>

Submitted on 3 Feb 2022

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.

La multimodalité au service de l'alphabétisation

Analyse d'un dispositif proposé à des adultes allophones alphas

Volume 1

**Isabelle
PETIT**

Sous la direction de FRANÇOISE BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettres et arts du spectacle, information et communication
(LLASIC)

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES Formation Continue à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

La multimodalité au service de l'alphabétisation

Analyse d'un dispositif proposé à des adultes allophones alphas

Volume 1

**Isabelle
PETIT**

Sous la direction de FRANÇOISE BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettres et arts du spectacle, information et communication
(LLASIC)

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES Formation Continue à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je remercie chaleureusement Françoise Boch, pour m'avoir épaulée dans ce travail, pour son aide, sa bienveillance et ses encouragements constants. Je remercie également les professeurs du Master Didactique des langues, pour tout ce qu'ils m'ont apporté au cours de cette année de formation.

Un grand merci à S.E., pour son accueil à l'Arche, pour les longues discussions, pour les encouragements aidants, pour sa disponibilité, pour son regard distancié, pour sa franchise. Je pense également à toute l'équipe de l'Arche, dont l'accueil a été très sympathique.

Je tiens aussi à remercier C.B., C.G., le Centre Ressource Illetrisme de l'Isère, ainsi que les apprenants.es de l'Arche, qui, du fait d'une rencontre, d'une discussion, d'un échange, ont fait progresser ma réflexion.

Merci à Antoine et Jérôme : nos échanges me sont indispensables et toujours tellement enrichissants.

J'ai enfin une pensée particulière pour chacune des collègues tellement *hydrocarburées* de la formation continue: Pascale, Anne-Sylvie, Céline, Karine, et Pascale, qui ont agrémenté cette année d'une douce fantaisie, nous permettant à toutes, malgré les doutes qui nous envahissaient parfois, d'aller au bout de cette formation.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Isabelle

NOM : Petit

Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	6
Partie 1 - Les paramètres contextuels de l'étude.....	9
CHAPITRE 1. LA STRUCTURE D'ACCUEIL.....	10
1. L'ARCHE : CENTRE COMMUNAL D'ACTION SOCIALE.....	10
2. ORGANISATION DE L'ATELIER D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SEIN DE L'ARCHE.....	11
3. QUEL FRANÇAIS EST ENSEIGNÉ AU SEIN DES ASL ?.....	12
4. LES LIENS ENTRE L'ARCHE ET LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES DU BASSIN GRENOBLOIS.....	15
5. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	16
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE ANDRAGOGIQUE DU STAGE.....	17
1. LA DÉMARCHE ANDRAGOGIQUE DE RÉFÉRENCE DES ASL.....	17
2. ALPHABÉTISATION : QUELLE MÉTHODE POUR ENTRER DANS L'ÉCRIT ?.....	19
3. CARACTÉRISATION ET BESOINS DES APPRENANTS.ES PRIS EN CHARGE LORS DU STAGE.....	22
4. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	25
Partie 2 - Ancrage théorique.....	26
CHAPITRE 3. ALPHABÉTISATION.....	27
1. MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE.....	27
2. VERS UNE ALPHABÉTISATION CONSCIENTISANTE.....	28
3. LES DIFFICULTÉS DE L'ALPHABÉTISATION D'ADULTES ALLOPHONES.....	30
4. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	42
CHAPITRE 4. L'ANDRAGOGIE MULTIMODALE AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION.....	44
1. QU'ENTEND T-ON PAR MULTIMODALITÉ ?.....	44
2. FAVORISER LES APPRENTISSAGES EN PROPOSANT DES SUPPORTS VISUELS : APPORT DE LA THÉORIE COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE MULTIMÉDIA.....	45
3. PÉDAGOGIES ET APPROCHES PROPOSANT DES SUPPORTS VISUELS.....	58
4. L'EFFICACITÉ DE LA PROPOSITION MULTIMODALE DU POINT DE VUE DE L'APPRENANT.E.....	60
5. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	63
CHAPITRE 5. LE SILENT WAY AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION.....	65
1. LE MODÈLE THÉORIQUE DE CALEB GATTEGNO.....	65
2. COMMENT FAVORISER L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS.ES SELON CALEB GATTEGNO ?.....	66
3. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	72
Partie 3 - Proposition, mise en œuvre et analyse d'une séquence didactique pour les premiers pas d'apprenants.es en alphabétisation.....	74
CHAPITRE 6. PROPOSITION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE POUR LES PREMIERS PAS D'APPRENANTS.ES EN ALPHABÉTISATION.....	75

1. CHOIX DIDACTIQUES : PRISE EN COMPTE DE NOMBREUX PARAMÈTRES.....	75
2. APPOINT DE SUPPORTS VISUELS.....	77
3. CONTENUS MIXTES.....	79
4. PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE.....	79
5. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	80
CHAPITRE 7. ANALYSE ET RÉFLEXIONS : L'ENGAGEMENT D'APPRENANTS.ES ALLOPHONES EN ALPHABÉTISATION A T-IL ÉTÉ FAVORISÉ PAR LA SÉQUENCE MIXTE MULTIMODALE PROPOSÉE ?.....	81
1. L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS.ES : UN CRITÈRE D'EFFICACITÉ.....	81
2. DE QUELLE MANIÈRE LE DISPOSITIF PROPOSÉ A-T-IL PERMIS DE RÉPONDRE AUX BESOINS DES APPRENANTS.ES ?.....	87
3. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	92
Conclusion.....	95
Bibliographie.....	99
Sitographie.....	103
Table des illustrations.....	106
Table des matières.....	107

Introduction

« Les effets les plus importants sur l'apprentissage des élèves surviennent quand les enseignants deviennent des apprenants face à leur propre enseignement et lorsque les élèves deviennent leurs propres enseignants » (Hattie, 2017)

J. Hattie énonce ainsi la mise en place d'un enseignement efficace auprès d'apprenants.es. C'est une question qui se pose à tous, institution, chercheurs et chercheuses, enseignants.es. Le doute, le questionnement, la remise en cause des pratiques et des postures, le réajustement des objectifs ou des actions, font ainsi partie intégrante du métier d'enseignant.e. C'est l'expérience que j'en ai depuis un certain nombre d'années auprès d'un public d'élèves d'école primaire. Mon engagement cette année dans la formation a permis une prise de recul, une distanciation par rapport aux pratiques que je pouvais avoir auprès de jeunes élèves. Il a aussi permis une ouverture vers de nouvelles approches telles que le Silent Way, initié par C. Gattegno, ou la grammaire en couleurs, initiée par M. Laurent. Il a enfin pu rendre possible, au cours du stage, ma rencontre avec un public d'apprenants.es adultes d'origines étrangères souhaitant apprendre le français, n'ayant pas ou peu été scolarisés antérieurement. C'est donc dans ce cadre précis que la question de l'efficacité de l'enseignement va ici se poser.

Selon J. Hattie (2017, p. 24), qui explore ce qui peut favoriser la réussite des élèves, « plus l'élève assume le rôle d'enseignant et plus l'enseignant assume le rôle d'apprenant, plus les résultats sont positifs. » Deux idées apparaissent ici. La première énonce que c'est lorsque les enseignants.es deviennent des apprenants.es face à leur propre enseignement que l'impact sur les apprentissages est le plus fort. L'enseignant.e doit constamment avoir conscience de son rôle et de son action, avoir le recul nécessaire sur son propre enseignement. Il doit savoir s'il y a apprentissage ou non et ainsi réajuster sa posture et son action. Cette vision rejoint celle de C. Gattegno qui définit le rôle des enseignants.es à travers quatre tâches fondamentales, dont deux intéressent particulièrement notre réflexion. La première est de « devenir une personne qui se connaît elle-même [avec] une volonté qui modifie les comportements et les intègre » (Gattegno, 1972, cité par Young, 2006, p. 25). Pour lui, ce qui est primordial, c'est de pouvoir réfléchir à ses propres actions, à sa posture d'enseignant.e, afin de provoquer des changements éventuels, qui amèneront l'apprenant.e vers toujours plus d'autonomie dans ses apprentissages. Cela renvoie aux choix nécessaires de l'enseignant.e

concernant la démarche à adopter, ainsi que les outils et les supports à proposer aux apprenants.es. Une deuxième tâche est « d'observer comment nous acquérons les connaissances » (Gattegno, 1972, *op. cit.*, p. 25). Ainsi, observer comment les apprenants.es progressent, comment ils fonctionnent, quels sont leurs réflexions, leurs questionnements, permettra à l'enseignant.e d'interagir avec eux de manière plus efficace. Il sera alors nécessaire de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage des apprenants.es, rejoignant en cela la deuxième idée énoncée par J. Hattie, qui préconise l'autorégulation des apprenants.es comme but ultime de l'apprentissage (Hattie, 2017). C. Gattegno l'exprime de manière concordante lorsqu'il dit que « l'enseignant a aussi le rôle de libérer ses élèves de leur besoin d'enseignant » (cité par Young, 2006, p.31). R. Young pose ainsi une question que tout.e enseignant.e souhaitant être efficace devrait selon elle se poser : « De toutes les activités dans la classe, y en a-t-il qui peuvent être rendues davantage à la charge des élèves ? » (*ibid.*), amenant ainsi ces derniers vers un engagement marqué et vers l'autorégulation. La prise en charge d'un groupe en alphabétisation au sein de l'Arche, structure socio-culturelle de Seyssinet-Pariset, va être l'occasion de réfléchir à ces questions, qui me sont essentielles depuis que j'enseigne.

La formatrice du lieu a exposé le besoin de créer un support documenté pour les premiers pas d'apprenants.es en alphabétisation qui pourrait servir par la suite aux bénévoles, évitant ainsi la dispersion dans leurs pratiques. Quelle posture, quelle approche, quels outils, quels contenus, pourraient permettre un engagement fort d'adultes allophones en alphabétisation, signe de motivation et d'apprentissages profonds ? Ayant ressenti, lors d'observations de cours de français à l'Arche, que l'apport de supports visuels serait bénéfique, je fais l'hypothèse que les démarches et outils multimodaux, utilisant notamment la vue, favoriseront cet engagement et donc l'apprentissage auprès de ce public spécifique. Le Silent Way, approche multimodale favorisant l'autorégulation initiée par C. Gattegno, sera ainsi mise en oeuvre, parallèlement à d'autres contenus et supports. C'est donc une séquence que nous qualifierons de mixte qui sera proposée, sa mise en oeuvre provoquant un certain nombre de questionnements : en quoi et comment un tel dispositif peut-il favoriser l'apprentissage ? Le Silent Way peut-il être utilisé de façon mixte, ou alors cette pédagogie, lorsque l'on décide de s'y lancer, doit-elle être mise en oeuvre de façon exclusive ? Les méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées dans les écoles primaires peuvent-elles être source d'inspiration pour notre séquence ? L'observation d'indices d'engagement auprès des apprenants.es pourra alors être un

moyen de vérifier notre hypothèse, à savoir si effectivement, la séquence mixte proposée les a amenés à s'engager dans leur apprentissage, à s'engager dans la voie de l'autorégulation.

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous essayerons dans une première partie, de bien comprendre le contexte, par une description de la structure d'accueil du stage ainsi que du contexte andragogique. Dans une seconde partie, nous explorerons d'un point de vue théorique trois domaines indispensables à notre réflexion : la question de l'alphabétisation, celle de la multimodalité, et enfin le Silent Way, qui sera expérimenté au cours du stage. Dans une dernière partie, la séquence didactique proposée aux apprenants.es sera présentée. S'ensuivra l'observation de l'engagement des apprenants.es au cours de cette séquence et son analyse, avant de conclure par les réflexions et questionnements provoqués par la mise en oeuvre de la séquence. Le contexte de crise sanitaire qui a sévi au cours des mois de stage a eu pour conséquence de recueillir un nombre réduit d'observations. De ce fait, nous avons cherché à étayer la partie théorique, qui domine ainsi en volume par rapport à la partie analyse, plus restreinte en raison de ce contexte particulier à l'année 2021.

Partie 1

-

Les paramètres contextuels de l'étude

Chapitre 1. La structure d'accueil

Le dispositif présenté dans cette étude a été proposé au sein de la structure « L'Arche », qui se situe à Seyssinet-Pariset.

1. L'Arche : Centre communal d'action sociale

1.1 Objectifs de la structure

Cette structure est un espace à vocation sociale globale, familiale, de parentalité et intergénérationnel. Elle est située au cœur de la ville de Seyssinet-Pariset. Les grandes orientations de l'Arche, que l'on peut découvrir sur le site internet de la ville de Seyssinet-Pariset¹, concernent la parentalité, la prévention des exclusions et l'insertion par la solidarité, la création d'espaces de liens sociaux, le renforcement des liens intergénérationnels, le bien vieillir à Seyssinet-Pariset, la participation des citoyens, et enfin la construction collective de l'identité de la structure. C'est dans ce cadre d'orientations que se déclinent toutes les actions, ateliers et activités organisés à l'Arche.

1.2 Une structure située au cœur de la ville

L'Arche, situé en plein centre ville, est proche de divers lieux sociaux, ce qui permet d'envisager des partenariats et des visites, pour l'exploration et la découverte de ces lieux avec les apprenants.es, cette démarche faisant partie intégrante de la pédagogie menée dans les ateliers sociolinguistiques, comme nous le verrons un peu plus loin, dans le chapitre dédié à cette thématique.

1.3 Les actions proposées à l'Arche

Des actions d'entraide, de solidarité, d'échanges, ludiques et de loisirs, sont proposées et organisées en différents espaces : l'espace solidaire qui propose différents types d'aides, l'espace d'initiatives avec les *p'tits déj*² et *La terrasse à jardiner*³, l'espace pour les parents, un espace ludique et de loisirs avec la ludothèque notamment, l'espace d'ateliers couture ou cuisine, un espace partagé avec le Comité Dauphinois d'Action Socio-Educative (Codase), la mission locale, la Mission pour l'Insertion et pour l'Emploi (Mipe).

Un atelier d'apprentissage du français, organisé selon la démarche des ateliers sociolinguistiques, est ainsi proposé comme un espace de lutte contre les exclusions.

¹ <https://www.ville-seyssinet-pariset.fr/larche-0>

² Un rendez-vous mensuel de rencontres, d'échanges et de partages, organisé en matinée, avec dégustation de spécialités confectionnées par les bénévoles de l'Arche.

³ La terrasse à jardiner est un lieu de partage et d'échanges autour du jardinage pour toutes les générations.

2. Organisation de l'atelier d'apprentissage du français au sein de l'Arche

C'est au cours des années 2000 que s'est imposée la nécessité de structurer et de formaliser la démarche commune aux actions socialisantes à composante langagière, faisant suite au processus de professionnalisation et de mise en réseau jusqu'à lors développé. On parlera désormais d'Ateliers SocioLinguistiques (De Ferrari, Forzy, Nguyễn, 2004).

2.1 Les Ateliers SocioLinguistiques

Les Ateliers SocioLinguistiques (désormais ASL) sont proposés aux personnes allophones désireuses de tendre vers l'autonomie et donc vers l'utilisation des espaces sociaux et culturels de leur environnement proche. Selon M. De Ferrari, B. Forzy, et M. Nguyễn (*ibid.*), la démarche commune aux ASL balaye les thématiques et les espaces sociaux organisés en quatre champs : vie publique, vie citoyenne, vie culturelle, et vie personnelle. Les compétences socio-langagières vont ainsi pouvoir être acquises par étapes, puisqu'elles sont organisées selon une progression en trois phases : la phase de découverte, la phase d'exploration, et celle d'appropriation.

2.2 Les différents types de publics accueillis au sein des ASL

C'est en ayant la possibilité de suivre la formation de base des intervenants pédagogiques en ASL, proposée par le Centre Ressources Illettrisme de l'Isère (désormais IRIS), que j'ai pu récolter les informations qui suivent.

Les statuts des personnes accueillies en ASL peuvent être de différentes natures : sans papiers, donc en situation irrégulière sur le sol français ; demandeur d'asile, c'est à dire en situation régulière, qui souhaite obtenir le statut de réfugié, consécutivement à la fuite de son pays ; statut de réfugié, pour qui la demande d'asile a été acceptée, entraînant la protection de la France, et impliquant des droits et des devoirs pour la personne concernée ; étranger malade, qui possède un titre de séjour à durée déterminée, lorsqu'il ne peut pas se faire soigner dans son pays. Selon la formatrice d'IRIS, ces différents statuts sont plus ou moins sécurisants pour les personnes. Il pourra être très difficile pour un.e apprenant.e d'être connecté.e à un apprentissage, tant que ces besoins vitaux ne sont pas satisfaits, tant que son statut reste précaire, pouvant entraîner une insécurité de logement, sanitaire, ou encore une insécurité alimentaire.

Les participants accueillis dans les ASL me sont apparus ainsi très divers de par leur nationalité, leur parcours migratoire, leur répertoire linguistique, leur compétence de communication, mais aussi leurs besoins. Ils sont répartis en groupes de façon différente selon les structures et selon ces besoins : la structure peut décider de former des groupes en fonction

d'un projet ou d'une thématique, ou alors elle peut choisir de constituer ces groupes en fonction des niveaux linguistiques (Formation de base des intervenants pédagogiques en ASL, IRIS, Centre ressources Illettrisme, 2021). S.E., intervenante à l'Arche pour les ateliers de français, m'a informée de la proximité d'une résidence d'accueil pour personnes en demande d'asile, ce qui a pour conséquence la présence importante de ce public au sein des ASL de l'Arche.

2.3 Organisation des ASL au sein de l'Arche

Les ASL de l'Arche sont organisés selon 6 groupes de niveau :

- 1 groupe alphabétisation/FLE (public allophone),
- 1 groupe alphabétisation / francophones (niveau B1-B2),
- 1 groupe post alphabétisation / francophones,
- 2 groupes débutants FLE,
- 2 groupes faux débutants,
- 1 groupe intermédiaire.

Les groupes sont pris en charge par S.E., formatrice et coordinatrice au sein de l'Arche, et par des bénévoles, qui sont encadrés et formés par S.E et par IRIS. La structure fonctionne sans bénévole au cours des mois de stage, en raison de la crise sanitaire. Un certain nombre d'aléas entraîne l'irrégularité du nombre d'apprenants.es au sein des groupes : les absences, les rendez-vous, les contraintes familiales, qui sont perceptibles de façon habituelle chaque année. A cela s'ajoute des contraintes temporaires : confinement, cas contact, maladie, qui elles, sont spécifiques à la crise sanitaire qui frappe la période de stage évoquée dans ce mémoire, qui se situe entre les mois de février et juillet. Du fait de ces nombreux aléas, les groupes observés ou pris en charge seront d'une part de faible effectif, et d'autre part d'effectif variable. Une des missions de S.E. est donc de réajuster les groupes au fur et à mesure de l'année, en fonction de ces différents aléas, mais aussi en fonction des nouvelles arrivées de personnes ayant passé l'entretien de positionnement.

A l'intérieur d'un même groupe, l'hétérogénéité est présente. Nous le verrons dans le chapitre 2, lors de la caractérisation du public observé et de ses besoins. La définition des publics accueillis entraîne la question de savoir quel français va leur être proposé.

3. Quel français est enseigné au sein des ASL ?

C'est la locution Français langue Etrangère (désormais FLE) qui est utilisée dans les différents ateliers pour parler de l'apprentissage du français. Je reviendrai donc sur la

définition de cette locution, et ce qu'elle implique en terme de contenu. Puis je m'interrogerai sur le Français Langue d'Intégration, terme qui me semblerait approprié dans le contexte observé et qui est pourtant complètement absent du vocabulaire usité. Nous essayerons de comprendre pourquoi.

3.1 Le Français Langue Étrangère

La locution Français Langue Étrangère, FLE, qui est utilisée dans les structures où sont organisés les ASL, correspond au français enseigné et appris par des apprenants.es non francophones, dans le contexte qui nous concerne : un contexte homoglotte. Le FLE est ici appris dans un cadre de proximité territoriale, au sein de structures communales, de façon guidée.

C'est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) qui sert de référence pour l'apprentissage du FLE au sein des ASL. Les niveaux communs de référence décrits dans le document qui date de 2011 sont au nombre de 6 et vont du niveau A1 au niveau C2. Or, selon les informations recueillies sur le site ressource des Ateliers Sociolinguistiques⁴, « les niveaux de compétences en langue des participants aux ASL vont généralement du niveau infra A1.1 au niveau B1 ». Les besoins des publics accueillis dans les ateliers peuvent donc être d'un niveau inférieur au niveau A1. C'est dans le volume complémentaire du CECRL de 2018 que l'on peut trouver les descripteurs du niveau A1.1, non décrits (sauf de façon succincte et brève au début de la section 3.5) dans la version antérieure de 2011. Il s'est en effet avéré nécessaire, « étant donné le nombre de projets ciblant ces niveaux inférieurs, de produire une description plus étoffée de la compétence des apprenants.es en A1 et d'inclure un niveau en-dessous de A1 » (Breton, Tagliante, 2018, p. 48). Le site proposant des informations et des cours concernant les diplômes Delf et Dalpf cité en bas de page⁵ propose une synthèse des descripteurs de ce niveau A1.1. « Les enseignants peuvent choisir les descripteurs du CECR en fonction de leur pertinence pour un contexte spécifique, et si besoin est, les adapter » (Breton, Tagliante, *op. cit.*, p. 43). Ces compétences vont donc être abordées au travers des situations de communication en lien avec l'environnement proche et les espaces socio-culturels des apprenants.es, afin qu'ils puissent agir de façon autonome au sein de ces lieux.

3.2 Le Français Langue d'Intégration

La contextualisation historique et politique de la formation linguistique des adultes migrants allophones est décrite de façon détaillée dans la thèse de M. Vadot (2017). Comme elle l'explique dans ce document, s'interrogeant sur le lexème polémique « *intégration* », le

⁴ <http://www.aslweb.fr/>

⁵ <http://www.delfdalf.fr/niveau-a1-1-du-ccr-cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues.html>

11 octobre 2011 paraît le décret n°2011-1266 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration » (désormais FLI). Il accompagne cette année là une succession de textes législatifs, qui apportent de nouvelles modifications dans le dispositif réglementaire d'apprentissage du français par les publics migrants (Vadot, 2017, p. 52-53).

Les termes de la définition du FLI fournie dans un communiqué datant de 2011, (Communiqué du Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, 2011, para. 2) me semblent tout à fait correspondre à l'enseignement du français dans les ASL, tel qu'il sera décrit dans le chapitre 2. Je relève en effet les notions d' « apprentissage oral », de « lien direct avec l'environnement quotidien de l'apprenant », « adapté à des groupes hétérogènes », « un enseignement [destiné] à des adultes migrants appelés à s'installer durablement en France ». Cette impression est renforcée par la lecture du référentiel FLI qui accompagne ce communiqué, et qui indique que :

La notion et le terme de FLI répondent ainsi à une finalité et à un choix de politique linguistique et non plus de simples considérations didactiques dans la mesure où il s'agit, par l'apprentissage de la langue française, de **faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne des populations migrantes installées en France** (Vicher, 2011, p. 9).

Ces définitions, qui semblent donc concorder avec l'enseignement du français dispensé dans les ASL, ont cependant provoqué de vives réactions à leur parution de la part d'une partie du monde associatif et universitaire⁶, critiquant les « aspects didactiques de la démarche FLI, et [dénonçant] également l'idéologie assimilationniste décelable dans le texte, notamment à travers la place centrale donnée à la langue et l'accent mis sur l'enseignement des valeurs de la République » (Vadot, *op. cit.*, p. 55). Pourtant, la création de ce label FLI, accompagné du référentiel ainsi que des textes de lois, a contribué à la formalisation institutionnelle de la formation linguistique des migrants adultes allophones, alors que peu de consignes formelles existaient auparavant (Vadot, *op. cit.*, p. 53).

Après avoir questionné les formatrices C.G. et S.E., il semblerait, et cela est bien montré dans le travail de recherche de M. Vadot, que ce terme FLI soit effectivement source d'interrogations, avec des représentations incertaines. Pour elles, le label FLI lorsqu'il a été créé, avait pour objectif d'homogénéiser et de créer des méthodes plus adaptées au public migrant, mais aussi de formaliser les parcours dans les petites structures accueillant ce public, en obtenant le label FLI. L'IREPS (Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé) Auvergne Rhône Alpes, par le biais de sa délégation Centre Ressources Illettrisme

⁶ Cités par Vadot, 2017, p55 : Huver et al. ; 2011, ASDIFLE, 2011 ; Les invités de Médiapart, 2011 ; Springer, 2011 ; Castellotti, 2011 ; Bruneau et al., 2012 ; Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris, 2012.

Isère (IRIS), également interrogée, confirme cette analyse en précisant que « Le FLI était effectivement une démarche de labellisation d'organismes de formation entre 2011 de 2018. [...] Le FLI visait l'intégration socioéconomique et citoyenne (au sens large) des publics migrants ayant pour objectif l'acquisition de la nationalité française. » Le terme FLI a petit à petit cessé d'être utilisé précise l'IREPS, après la disparition de la labellisation en 2018. Malgré cela, les objectifs définis par cette démarche persistent aujourd'hui auprès des publics migrants scolarisés ou non antérieurement, et sont « sensiblement les mêmes que ceux de la carte des compétences en ASL », qui seront présentés dans le paragraphe 1.1 du chapitre 2.

Le lexème *intégration*, à mon sens, renvoie donc à un encadrement renforcé des pratiques depuis une cinquantaine d'années, à des injonctions et contraintes institutionnelles, en lien avec la politique d'accueil et d'intégration et la mise en place d'un contrat liant l'état et l'adulte primo-arrivant : le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) créé en 2003, qui a évolué jusqu'à aujourd'hui pour un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR).

Le terme FLI pourrait effectivement être employé au sein des ASL si tous les participants relevaient d'un tel contrat. Or, ce n'est pas le cas. La plupart d'entre eux viennent prendre des cours de français, non pas dans la cadre de cette signature de contrat, mais pour des objectifs non institutionnels et plus personnels. C'est donc le terme FLE qui est employé au sein du réseau des ASL du bassin grenoblois.

4. Les liens entre l'Arche et les Ateliers SocioLinguistiques du bassin grenoblois

Le réseau ASL du bassin grenoblois est très actif (Formation de base des intervenants pédagogiques en ASL, IRIS : Centre ressources Illettrisme, 2021). Les liens me paraissent fortement renforcés grâce à l'action du Centre de Ressources Illettrisme de l'Isère. Les missions et les services de cette association sont décrits sur le site d'IRIS⁷ à partir duquel sont puisées les informations suivantes.

4.1 IRIS, Centre Ressources Illettrisme de l'Isère

Le Centre Ressources Illettrisme (désormais IRIS) agit sur le territoire de l'Isère pour favoriser l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base. Par son action auprès des acteurs du champ de la formation, de l'action sociale, culturelle et du suivi emploi, il contribue à améliorer l'accès aux soins et à réduire les inégalités sociales de santé, en portant une attention particulière aux populations les plus vulnérables.

⁷ <https://www.cri38-iris.fr/>

4.2 Actions de formation d'IRIS

L'une des missions d'IRIS, inscrite dans le canevas national de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), est la sensibilisation, la qualification, et la professionnalisation des acteurs. IRIS conçoit, organise et anime ainsi des sessions de sensibilisation, de qualification, de formation mais aussi des conférences, des groupes d'échanges de pratiques pour les acteurs, les salariés et les bénévoles des collectivités et des associations du bassin grenoblois. Des réunions entre formateurs, auxquelles participe le personnel de l'Arche, ont ainsi lieu tous les mois. Elles permettent des échanges entre les animateurs.trices concernant leurs pratiques andragogiques.

5. Conclusions du chapitre

L'Arche est donc un formidable outil communal multidisciplinaire, installé dans un bâtiment moderne et accueillant, permettant la mise en relation, à travers toute une panoplie d'activités et grâce à une équipe à l'écoute, des habitants de Seyssinet-Pariset. Pour les participants aux cours de français, on peut facilement imaginer au sein de cette structure concevoir des projets qui seraient en lien avec d'autres ateliers, permettant ainsi aux apprenants.es de se confronter à des situations de communication réelles et concrètes.

Chapitre 2. Le contexte andragogique du stage

J'ai pu observer, en amont du stage, quelques séances d'apprentissage du français dans différents ateliers, à l'Arche et à la maison des Habitants d'Anatole France. Il apparaît que différentes approches andragogiques sont mises en œuvre selon les besoins des apprenants.es et selon la sensibilité des animatrices ou des bénévoles à telle ou telle approche. Tous ces ateliers font partie du réseau des ASL, ce qui impose nécessairement aux animateurs de se baser sur leur démarche andragogique spécifique. Mais l'adaptation à de nouveaux publics arrivant depuis une dizaine d'années, des migrants allophones non scolarisés antérieurement, a nécessité une réflexion quant à leur prise en charge linguistique. Comment apprendre le français à ces personnes qui n'ont pas connu un cadre scolaire auparavant, et qui ne savent ni lire ni écrire dans leur propre langue ? Les réponses andragogiques diffèrent selon les intervenantes que j'ai pu observer. L'une d'elles penche pour une andragogie d'entrée dans l'écrit plus classique : un mélange entre différentes approches (syllabique, globale, semi-globale) basée sur l'apprentissage de l'alphabet et sur l'entraînement systématique, en s'appuyant sur des manuels, et toujours en lien avec la démarche andragogique des ASL. Une autre met en œuvre le Silent Way (désormais SW), à ma connaissance encore peu répandu sur l'agglomération grenobloise, qui apporte une ouverture vers la multimodalité, tel que cela sera décrit dans les chapitres 4 et 5. C'est cette approche, pour ce qu'elle peut apporter aux apprenants.es ainsi qu'aux enseignants.es, qu'il m'a paru intéressant d'expérimenter pendant le stage. Ces observations étant réalisées, elles ont permis, en lien avec S.E. qui m'accueille à l'Arche, de déterminer les missions que j'aurai à remplir auprès du public analphabète qui me sera confié, et d'envisager une problématique liée à cette ouverture vers la multimodalité.

L'échantillon de mes observations étant faible (une séance d'alphabétisation avec S.E., et une séance de SW avec C.G.), il n'est certainement pas représentatif de ce qui peut se faire dans tous les ateliers.

1. La démarche andragogique de référence des ASL

La démarche andragogique de référence en ASL est largement décrite dans le guide descriptif des actions socialisantes à composante langagière (De Ferrari, Forzy, Nguyen, 2004). Ce document nous informe qu'un changement de regard s'est peu à peu opéré au cours des années 2000, lors de la formalisation des dynamiques de projet liées aux actions de socialisation : caractérisation positive des publics, volonté de calquer les apprentissages sur les besoins réels des apprenants.es. Cette représentation plus constructive et précise de ce que

doivent apporter les ASL va avoir une influence sur les pratiques andragogiques qui vont en découler.

« La finalité des projets dans lesquels s’inscrivent » les actions des ASL « est de permettre aux publics accueillis d’atteindre une autonomie sociale » et communicative, « leur permettant d’agir de façon harmonieuse dans la société française et de faire des choix pertinents » (De Ferrari *et al.*, *op. cit.*, p. 7). La démarche andragogique des ASL s’appuie en cela sur les deux approches que sont l’approche communicative d’une part, et l’approche actionnelle d’autre part (Formation de base des intervenants pédagogiques en ASL, IRIS, Centre ressources Illettrisme, 2021). La progression, induisant des objectifs opérationnels et contextualisés, utilise les espaces sociaux-culturels comme supports des apprentissages.

1.1 Objectifs andragogiques

La carte de compétences ASL⁸ permet d’établir en termes d’objectifs un premier projet en fonction du public d’apprenants.es. Elle donne des indicateurs aux formateurs en termes de contenus à aborder.

Selon cette carte, les compétences socio-langagières s’acquièrent par étapes :

- la **phase de découverte**, qui permet de faire acquérir aux participants.es des connaissances générales sur la fonction des espaces, leur mode de fonctionnement et leur localisation,
- la **phase d’exploration**, dont l’objectif est de compléter ces connaissances par une exploration plus approfondie des lieux et des documents,
- enfin, une **phase d’appropriation**, qui aboutit à la mobilité individuelle de l’apprenant.e à l’intérieur de ces espaces : les participants.es se préparent à exploiter seuls les espaces explorés auparavant.

Le projet andragogique pourra ensuite être décliné de façon plus précise en termes d’informations à fournir aux apprenants.es, de supports utilisés, d’actes de langage nécessaires à la réalisation de tâches de communication, selon les besoins mis en évidence.

Cette carte de compétences s’appuie sur le référentiel pour le niveau élémentaire A1.1 du CECRL.

1.2 Approche communicative / Perspective actionnelle

Selon JP. Cuq, l’approche communicative poursuit trois objectifs : « enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et

⁸ Cette carte de compétences est visible sur le site aslweb : <http://www.aslweb.fr/>

privilégier le sens » (Cuq et Gruca, 2003, p. 247-248). Les ASL s'emparent de cette démarche basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication, pour centrer leur apprentissage sur les actes de parole nécessaires à la communication entre les personnes dans un contexte précis. La grammaire et le lexique sont alors au service du besoin de communication, et non là pour étudier la langue de façon structurelle. Dans la continuité de l'approche communicative, et de façon complémentaire, l'andragogie des ASL s'appuie sur l'approche actionnelle décrite dans le CECRL qui considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15). Le participant sera ainsi confronté à la réalisation de tâches, définie dans le CECRL comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, *op. cit.*, p. 16). C'est donc dans cette optique que les espaces sociaux-culturels vont être utilisés comme supports d'apprentissage : les mises en situation sur le terrain et les documents authentiques associés vont permettre à l'apprenant.e, à travers les tâches qu'il aura à réaliser, de communiquer pour agir avec l'autre.

Cette démarche andragogique est bien décrite, documentée, et transmise aux bénévoles qui interviennent au sein des ASL lors des formations organisées par IRIS. Elle devrait permettre une uniformisation des pratiques auprès des apprenants.es. Malgré cela, S.E. me confie qu'elle observe une dispersion dans les méthodes et les façons d'agir de la part des bénévoles au niveau de l'organisation de leurs séances d'apprentissage. Elle souhaiterait remédier à cela, en proposant une séquence des premiers pas, utilisable par tous les bénévoles. Nous y reviendrons dans le paragraphe 2.2 de ce même chapitre.

La mise en œuvre d'approches et de méthodes variées se remarque également entre les différentes structures au sein desquelles j'ai pu faire des observations.

2. Alphabétisation : quelle méthode pour entrer dans l'écrit ?

Le nombre de mes observations étant faible, je ne peux témoigner ici que de deux tendances observées concernant l'alphabétisation des publics.

2.1 Méthodes et approches observées pour l'alphabétisation

J'ai pu participer à plusieurs séances à l'Arche, en tant qu'observatrice, mais une seule concernant l'alphabétisation, au cours de laquelle une seule apprenante était présente. C'est une approche qui mélange le décodage grapho-phonologique (méthode syllabique) et reconnaissance visuelle de mots entiers (méthode globale) que j'ai pu d'abord observer avec

S.E. Des étapes rituelles rassurantes et sécurisantes pour les apprenants.es sont respectées au cours de la séance : après avoir étudié les voyelles graphèmes simples, puis une voyelle digramme, elle y associe des consonnes dans une démarche de décodage écrit qui va donc de l'écrit vers l'oral. S. choisit ensuite un lexique dans lequel elle inclura ces associations consonnes/voyelles auxquelles les apprenants.es ont été confrontés. Ce lexique peut également être choisi en fonction d'une thématique liée à la vie quotidienne des apprenants.es. Suite à cette phase orale, les participants peuvent, à l'aide de l'intervenante, s'entraîner à l'écrit pour travailler la lecture, l'écriture, la copie, le repérage de mots, de lettres. Ces exercices pourront permettre de répondre à des besoins sociaux, tels que décrits précédemment dans le chapitre consacré à la démarche andragogique des ASL (être capable d'écrire son prénom et son nom par exemple). L'apprenante présente lors de la séance est active, intéressée, volontaire.

C.G., qui m'a reçue à la maison des habitants Anatole France pour une séance d'observation, met en œuvre, quant à elle, le SW. La séance s'est déroulée avec trois apprenants.es ayant un niveau déjà avancé de post-alphabétisation : ils étaient capables de produire des mots et des phrases simples à l'écrit (et à l'oral). Ces apprenants.es fonctionnent en SW depuis déjà plusieurs mois. Ils sont engagés de façon active pendant les deux heures d'activité : ils participent volontiers, viennent chacun leur tour pointer les mots et les phrases, s'interrogent, s'aident mutuellement. L'utilisation du matériel associé à l'approche SW, (c'est à dire le panneau de sons, le Fidel, les réglettes cuisenaires, mais aussi la mise en œuvre du code trait-point, *cf. infra* p.67), permet aux apprenants.es, dans une logique chronologique, de s'approprier un mot ou une phrase de façon tout d'abord phonologique, puis graphémique, et enfin orthographique, puisque l'aboutissement de la réflexion est l'écriture d'un mot ou d'une phrase étudiée auparavant. Ayant interrogé l'intervenante concernant le choix du SW comme approche andragogique, elle explique :

J'ai choisi de mettre en œuvre le Silent Way en alphabétisation car les adultes que j'accompagne ont **des compétences et des connaissances qui ne sont pas scolaires**. Les **approches traditionnelles** ne leur conviennent pas car elles sont **trop abstraites** et ils **n'ont pas les prérequis**. On ne part pas de zéro avec ce public, contrairement à ce que disent certains à tort . Silent Way me permet de partir des apprenants et **de les laisser cheminer à leur rythme**, de **valoriser les prises de conscience de chacun**. Les personnes sont très vite **enthousiastes** car elles s'amuse tout en apprenant. **On utilise la kinesthésie, le silence, la manipulation...** nous sommes comme un **groupe de chercheurs qui expérimente par le jeu des essais erreurs et finit par trouver une solution ou une réponse à ses interrogations**.

Ce qui me frappe dans ce témoignage, c'est la perception qu'a la formatrice de l'enthousiasme des apprenants.es qui pratiquent cette approche. Qui dit enthousiasme, dit engagement fort, implication dans les apprentissages. Cet enthousiasme semble provenir de

l'expérimentation permise, des tâtonnements, utilisant la manipulation, le silence et la kinesthésie, qui aboutissent à des prises de conscience individuelles, au rythme de chacun, à travers la réflexion du groupe et les interactions entre apprenants.es.

J'ai ainsi été sensibilisée à l'approche SW par cette observation avec C.G., mais aussi par la formation suivie dans le cadre du master FLE qui offrait en 2020/2021 un cours de phonétique. Après nous avoir fait vivre pendant quelques heures l'apprentissage d'une langue inconnue, le taïwanais, à l'aide d'un panneau de sons, Y. Goudin nous a en effet demandé de concevoir un panneau de sons pour le français, panneau qui sera utilisé avec les apprenants.es lors du stage, comme nous le verrons dans la partie 3 qui concerne la méthodologie. Parallèlement, la grammaire en couleurs nous a été présentée par F. Boch dans le cadre de la formation : cette approche repose sur les mêmes principes de pédagogie inductive et de multimodalité que ceux du SW, initié par C. Gattegno, mais elle a été élaborée par M. Laurent (élève de Gattegno).

L'intégration de ces approches multimodales dans les cours d'alphabétisation, qui permettent la manipulation, la recherche, le questionnement, mais aussi la mémorisation de façon kinesthésique, m'est apparu un moyen nécessaire et motivant, pouvant permettre de favoriser l'engagement des apprenants.es, et donc de favoriser les apprentissages.

2.2 Missions et problématique du stage

Les échanges avec S.E., à l'Arche, ont permis de mettre en évidence plusieurs réflexions ou interrogations :

- le besoin de la structure d'établir une programmation des premiers pas, pour un public allophone analphabète. Ce programme, écrit, documenté, pourrait servir de base aux bénévoles venant animer les ateliers, évitant ainsi une dispersion dans les méthodes et les façons de faire, comme évoqué au paragraphe 1.2. Cette programmation devra prendre en compte et croiser différents paramètres : l'alphabétisation d'une part, avec la problématique de l'entrée dans la lecture et l'écriture, le parcours FLE d'autre part, avec pour objectif le niveau A1, et enfin la démarche des ateliers sociolinguistiques, qui, comme je l'ai décrit auparavant, recherche l'autonomie des personnes dans les espaces sociaux de proximité,
- une question que se pose S. concerne les méthodes de lecture utilisées au cycle 2, en classe ordinaire : peuvent-elles aider à la conception de cette programmation ? Y a-t-il des éléments, des stratégies d'apprentissage proposées pour des enfants de cycle 2 qui peuvent s'adapter à un public adulte peu ou pas scolarisé auparavant ?

- la nécessité, de mon point de vue, après les observations effectuées, d'introduire davantage de supports visuels pour les apprenants.es était en concordance avec l'idée d'expérimenter l'approche andragogique du SW. Les questions qui se sont posées alors étaient les suivantes : cette approche peut-elle être utilisée de façon mixte, en parallèle avec une approche plus classique, ou alors cette andragogie, lorsque l'on décide de s'y lancer, doit-elle être mise en œuvre de façon exclusive ? Est-il pertinent de mettre en œuvre le SW tout en maintenant une approche plus classique en parallèle ?

Le besoin de concevoir une programmation des apprentissages des « premiers pas », pour des apprenants.es allophones en alphabétisation, était donc prégnant à l'Arche, la demande émanant de l'intervenante. Suite aux observations, et en discussion avec S., il nous est donc apparu intéressant de concevoir une séquence qui mêlerait approche syllabique classique et SW, tout en essayant de respecter les besoins communicatifs des apprenants.es. Pourquoi vouloir intégrer le SW dans cette unité ? Il m'a semblé important, c'est l'hypothèse que je fais, d'apporter des éléments d'andragogie multimodale pour favoriser et différencier l'engagement des apprenants.es, et donc avoir un impact positif sur les apprentissages. Nous essayerons de comprendre de façon plus précise quel rôle jouent les supports visuels dans ces processus d'apprentissage multimodaux.

Afin d'étayer cette hypothèse, la partie théorique de ce mémoire cherchera à faire le point sur les bénéfices potentiels d'une approche multimodale telle que le SW sur un public de niveau alphabétisation, en focalisant notre attention sur le rôle et l'apport des supports visuels.

3. Caractérisation et besoins des apprenants.es pris en charge lors du stage.

L'effectif du groupe Alphabétisation / FLE a été variable au fil des semaines, du fait d'absences et de nouvelles arrivées. Une nouvelle apprenante, S., est arrivée au bout de quelques semaines. Nous avons choisi de la prendre en charge seule au cours de l'après-midi, en raison de ses compétences orales déjà bien plus avancées que celles des autres apprenants.es, qui eux, seront donc pris en charge au cours de la matinée.

3.1 Caractéristiques des apprenants.es

Ainsi que je le décrivais dans le point 2.2 du premier chapitre concernant la description des différents publics accueillis au sein des ASL, les apprenants.es faisant partie

du groupe alphabétisation de l'Arche sont divers, à plusieurs point de vue. C'est observable dans le tableau 1 ci-dessous.

	Nationalité	Âge	Parcours migratoire	Statut actuel	Répertoire linguistique	Positionnement	
						Oral	Écrit
Az	Soudanaise	25	Arrivée en France en décembre 2019 Scolarisée 8 années en arabe	Réfugiée	Arabe	A1.1	A1.1
F	Nigérian	22	Arrivé en France en 2015 Non scolarisé antérieurement	Demande d'asile	Anglais Édo	A1.1	A1.1
S	Marocaine	61	Arrivée en France à 27 ans Scolarisée en langue arabe , mais a dû arrêter l'école étant jeune	Situation régularisée	Arabe littéraire	B1	A1.1
M	Guinéenne	22	Arrivée en France 2018 Non scolarisée antérieurement	Demande d'asile	Guinéen Soso	A1	A1.1
Ma	Géorgien	48	Arrivé en France en décembre 2018	Demande d'asile refusée	Géorgien, russe	A1.1	A1.1
Ca	Congolaise	42	Arrivée en France en janvier 2020 Non scolarisée antérieurement	Asile	Lingala	A1	A1.1

Tableau 1 : Caractérisation du public

Les nationalités dans le groupe sont différentes, ce qui implique des répertoires linguistiques différents. M. et S. ont déjà un certain nombre de compétences orales : elles peuvent aisément se faire comprendre et comprendre à leur tour. Cette relative aisance orale contraste avec le fait qu'elles ne sachent pas écrire du tout leur prénom, et qu'elles n'arrivent pas non plus à le reconnaître, à le lire. Elles ont développé des stratégies d'évitement : S m'indique qu'elle n'a pas besoin de savoir lire ou écrire son prénom, puisqu'elle peut sortir sa carte d'identité à tout moment. Elle a été scolarisée en langue arabe, mais a dû arrêter l'école quand elle était toute jeune. Elle en parle avec émotion. Malgré son arrivée en France en 2015, F. ne possède que très peu de compétences orales ou écrites en français. Az quant à elle, commence à faire des liens grapho-phonémiques, qui lui permettent de lire et d'écrire des syllabes.

3.2 Quels sont les besoins des apprenants.es ?

C'est avec l'approche communicative et la centration sur l'apprenant.e que la notion de besoin a émergé en didactique du FLE. Il nous faut tout d'abord bien comprendre ce que signifie le terme « besoin ». Il me semble que cette définition, énoncée dans un cours de Français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), est en adéquation avec notre réflexion (Carras, 2019) :

Un besoin est la constatation d'un écart entre ce que sait faire la personne et ce qu'il faudrait qu'il maîtrise pour être en mesure d'agir efficacement. Il y a donc confrontation entre un état initial (quel est le niveau actuel des apprenants ? Quelles sont leurs compétences actuelles en français ?) et un état souhaité (quel niveau doivent-ils atteindre pour être opérationnels dans leur vie quotidienne, dans les différents espaces sociaux qu'ils fréquentent ? Quelles compétences de communication doivent-ils acquérir ?).

En effet, cette définition du besoin donnée dans le cadre du FOS, me semble pouvoir s'appliquer aux apprenants.es du groupe alpha, les objectifs spécifiques étant ici avant tout sociaux. L'état initial est défini dans un premier temps lors de l'entretien de positionnement, puis approfondi lors des cours de français, par la formatrice qui va avoir en charge les personnes. Le besoin, comme le souligne S.E. peut alors renvoyer à des réalités différentes : besoins ressentis par les apprenants.es, besoins déterminés par la structure d'accueil, besoins linguistiques, communicationnels, langagiers, sociaux...

Je discernerais ici pour ce groupe alpha :

- les besoins en alphabétisation :

Dans le tableau 1, il est net que les apprenants.es du groupe alpha ont plus de compétences à l'oral qu'à l'écrit. Afin de pouvoir agir dans leur environnement proche, les personnes ont besoin d'entrer dans l'écrit par le biais de la lecture et de l'écriture. Il s'agit donc ici d'apprendre à lire dans une langue qui n'est pas la langue première, mais celle du pays d'accueil, et cela sans avoir ces compétences dans la langue maternelle.

- les besoins liés au FLE, tels qu'ils sont décrits dans le CECRL :

Lors de l'entretien de positionnement, la coordinatrice évalue les compétences de la personne en français, et peut ainsi la situer dans un groupe de niveau. Les personnes qui sont positionnées dans le groupe alpha le sont parce qu'elles ont de très faibles compétences en lecture et en écriture en français, et qu'elles n'ont pas été scolarisées antérieurement. Leurs compétences orales peuvent aller d'un niveau très faible à un niveau débrouillé.

- Les besoins sociaux, décrits dans la carte de compétences ASL :

Les apprenants.es du groupe alpha ressentent le besoin de pouvoir agir dans leur environnement social. Selon S.E., pour eux, le plus urgent est de :

- pouvoir se présenter,
- connaître et repérer les lieux sociaux de la ville,
- connaître les chiffres et les nombres,
- connaître les jours de la semaine et pouvoir demander ou dire l'heure,
- être capable de prendre rendez-vous, notamment chez le médecin,
- connaître quelques verbes clés.

Il s'agira donc de travailler avec eux les compétences socio-langagières correspondant à la phase de découverte de la carte de compétences ASL.

4. Conclusions du chapitre

Les choix didactiques, et donc andragogiques qui en découlent sont au cœur de toute démarche d'un.e enseignant.e souhaitant avoir un impact sur l'engagement des apprenants.es, et donc sur l'efficacité des apprentissages. Plutôt que de ne mettre en œuvre qu'une seule démarche en laissant de côté toutes les autres, j'ai fait le choix, en accord avec S., d'essayer de concevoir pour les apprenants.es en alphabétisation, des séances d'apprentissage mêlant la méthode syllabique, parfois globale, l'utilisation d'outils multimodaux, et la prise en compte de contextes communicationnels, répondant ainsi aux différents besoins des apprenants.es décrits précédemment.

Il est aisé de trouver de la documentation pour aborder les besoins sociaux ainsi que langagiers avec les apprenants.es, puisqu'ils sont décrits respectivement dans la charte ASL et dans le CECRL. Il m'a semblé nécessaire, en revanche, de me pencher de façon plus théorique sur les besoins en alphabétisation, puisque cette démarche est didactiquement moins décrite et qu'elle semble être source de nombreux questionnements de la part des formateurs qui interviennent auprès des apprenants.es au sein des ASL.

Partie 2

-

Ancrage théorique

Afin de pouvoir proposer une séquence didactique pour les premiers pas d'apprenants.es n'ayant pas été scolarisés.es auparavant, et ne sachant ni lire ni écrire dans leur propre langue, je vais maintenant m'appuyer sur les travaux de différents.es chercheurs.euses qui ont travaillé pour les uns.es sur la question de l'alphabétisation, pour d'autres sur celle de la multimodalité, en prenant pour exemple le SW, une approche élaborée par C. Gattegno, qui sera expérimentée au cours du stage. L'objectif ici est de tenter de faire des liens entre alphabétisation et multimodalité, en essayant de mettre en évidence ce qui peut favoriser l'engagement des apprenants.es, et donc favoriser les apprentissages, les rendre plus efficaces.

Chapitre 3. Alphabétisation

Comprendre les enjeux de l'alphabétisation, à travers son historique, sa définition, mais aussi en essayant de comprendre les mécanismes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture décrits par la recherche, va permettre d'orienter l'élaboration de contenus, les plus pertinents possibles, à proposer aux apprenants.es.

1. Mise en perspective historique

Tel que décrit dans l'article du site Wikipédia⁹ y étant consacré, le concept d'alphabétisation a évolué depuis le début du XX^{ème} siècle.

Une personne analphabète est définie, en 1949, lors de la Première Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTÉA 1, Elseneur, Danemark) comme étant « incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne ». L'alphabétisation est alors considérée comme scolarisante, c'est à dire conçue comme étape préliminaire à l'éducation des adultes, pour combler les lacunes de cet adulte en formation.

Dans les années 1960, l'intégration de nouveaux pays, d'anciennes colonies, dans les institutions internationales, entraîne l'émergence de nouvelles perspectives pour l'alphabétisation, puisque le lien entre cette problématique et le développement international est reconnu. L'alphabétisation devient alors pour les gouvernements un aspect urgent de l'éducation des adultes. Une étape d'alphabétisation fonctionnelle débute alors. Il s'agit d'utiliser l'alphabétisation comme un moyen, et non plus comme une fin en soi : un moyen pour aider au développement économique des états. L'UNESCO définit ainsi, en 1962, une personne qui n'est plus analphabète comme :

⁹ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabétisation>

...une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays.

L'alphabétisation vise donc ici à assurer à l'adulte et à sa communauté, un développement dans une perspective économique. Les approches, scolarisante ou fonctionnelle, prennent en premier lieu en considération l'environnement de l'adulte en alphabétisation. Une nouvelle pédagogie dite conscientisante va émerger au début des années 1970 : elle va être élaborée à partir du monde et du vécu de la personne analphabète. Cette méthode d'alphabétisation, développée par P. Freire dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, part des situations concrètes et quotidiennes vécues par les populations, dans un objectif déclaré de conscientisation. « L'enseignant doit partir de l'expérience sociale vécue par les élèves. Il doit prendre appui sur ce que [Freire] appelle la « conscience naïve » (quotidienne) » (Pereira, 2017). Mise au point au Brésil, expérimentée dans différents pays, la méthode d'alphabétisation P. Freire est reconnue par l'Unesco, et elle est aujourd'hui mondialement connue et utilisée¹⁰.

2. Vers une alphabétisation conscientisante

Cette voie de l'alphabétisation conscientisante évoquée au chapitre précédent, visant l'autonomisation de l'apprenant.e dans tous les champs d'activité, me semble rejoindre l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL et par les ASL. Cette concordance émerge également à travers la définition donnée par le mouvement Lire et Écrire¹¹ (mouvement d'Education permanente qui agit pour l'alphabétisation en Belgique) pour qui, l'alphabétisation, c'est « apprendre à lire, écrire et calculer. Mais c'est aussi, pour [ce mouvement], acquérir des outils pour comprendre le monde et y agir socialement, culturellement, politiquement. »

On retrouve cette idée d'agir sur le monde environnant dans un article de A. Chapotte (Journal de l'alpha 163, 2008, p. 10), lorsqu'il parle de l'alphabétisation conscientisante selon P. Freire : « Je me crée et je crée par le fait que je suis acteur »¹². Pour A. Chapotte, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se borne pas à l'apprentissage d'un code de communication neutre. L'alphabétisation devient conscientisante à partir du moment où elle :

...vise à promouvoir une approche critique de la réalité en faisant appel à une motivation fondamentale de l'homme : la valorisation de l'expérience vécue. [...] ...l'alphabétisation a pour visée non seulement d'apprendre la maîtrise de la lecture et de l'écriture des mots mais la lecture-décryptage et la lecture-transformation du milieu dans lequel on vit. (*ibid.*)

¹⁰ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/alphabétisation/20174>

¹¹ <https://lire-et-ecrire.be/>

¹² <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-163-Reflect-Action-avril-2008>

Cette vision de l’alphabétisation rejoint ici ce qui est énoncé dans le CECRL, qui considère l’apprenant.e comme un acteur social (*cf. supra* paragraphe 1.2 du chapitre 2, p. 18). Mais A. Chapotte va plus loin en soulignant que cette alphabétisation conscientisante permet, au travers d’attitudes « de création et de récréation », d’agir sur le monde : « Plus je connais le monde dans lequel je vis, plus j’acquiers les bases pour me transformer et pour transformer le monde » (*ibid.*). C’est donc dans une optique politique de transformation de la société que P. Freire, et à sa suite, A. Chapotte, préconisent l’alphabétisation conscientisante. Cette nécessaire orientation politique se retrouve dans une moindre mesure dans l’action préconisée par le mouvement Lire et Ecrire, qui souhaite, aujourd’hui, « donner des outils [...] pour comprendre le monde, pour s’y situer, pour développer ses capacités d’analyse et de réflexion critique, pour y agir socialement, économiquement, culturellement et politiquement. »¹³ Ce mouvement explique encore que l’alphabétisation s’adresse à des personnes adultes, qui ne savent pas ou peu lire et écrire, ou qui ne maîtrisent pas, et ce dans aucune langue, les compétences et savoirs de base correspondant au niveau de fin d’étude primaires.

Pour l’association Tous bénévoles, dont l’une des missions nommée Programme AlphaB¹⁴ est l’accompagnement d’associations qui interviennent en formation de base pour adultes (français langue étrangère, alphabétisation), il s’agit donc d’enseigner la lecture et l’écriture « à une personne qui n’a pas ou peu été scolarisée dans son pays d’origine. Elle n’a jamais ou peu appris le code écrit dans sa langue maternelle (numératie, lecture, écriture, repérage dans l’espace...). [...] Il s’agit pour elles d’entrer dans un premier niveau d’apprentissage ».

Afin de pouvoir agir sur son environnement, il faut donc pouvoir acquérir les codes visuels et auditifs permettant d’entrer dans la lecture et l’écriture d’une nouvelle langue. Ce sont ces mécanismes d’acquisition que nous allons maintenant essayer de comprendre. Cette réflexion aura pour objectif de nous éclairer quant à l’élaboration de contenus visant l’entrée dans l’écrit d’adultes allophones.

3. Les difficultés de l’alphabétisation d’adultes allophones

Pour essayer de comprendre les processus d’acquisition de la lecture et de l’écriture pour des adultes allophones, je me suis appuyée sur les travaux de deux chercheurs. Ceux de S. Dehaene (2011) d’une part, qui a cherché à comprendre comment le cerveau humain « reconnaît l’écriture et se modifie au fil de cet apprentissage », et qui en a déduit des

¹³ <https://lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>

¹⁴ <https://programmealphab.org/>

principes éducatifs qui vont faciliter l'acquisition de la lecture pour de jeunes enfants, et ceux de J.-C. Rafoni (2014) d'autre part, qui lui, a réfléchi aux processus d'acquisition de la lecture en français langue seconde, pour des publics n'ayant pas forcément été scolarisés antérieurement.

Il me semble important de prendre en compte ces deux visions pour tenter d'organiser des contenus adaptés aux besoins des apprenants.es. Au vu des éléments saillants mis en évidence par leurs recherches, que je décrirai en conclusion de ce chapitre, il sera ensuite utile de faire le lien avec la multimodalité comme approche pouvant aider l'alphabétisation d'adultes allophones.

3.1 Apprendre à lire et à écrire : les stades d'apprentissage

Quatre stades d'apprentissage ont été décrits par les psycholinguistes. Ils sont repris par J.-C. Rafoni, qui s'appuie sur les modèles en stades développementaux, décrits dans les années 80 (avec les travaux de U. Frith en 1985 notamment), qui « reconnaissent tous de manière consensuelle l'existence de trois procédures principales d'identification des mots : une procédure logographique, une procédure phonologique et une procédure orthographique ». J.-C. Rafoni prend en compte un stade supplémentaire qu'il décrit comme syllabique, emprunté cette fois aux travaux d'E. Ferreiro. En 2004, E. Demont et JE. Gombert font la synthèse de ces modèles, à partir de laquelle je pourrai compléter la vision de J.-C. Rafoni. Les quatre stades d'apprentissage du lire / écrire décrits par J.-C. Rafoni sont donc les suivants :

- le stade logographique (ou pré-syllabique selon E. Ferreiro) :

L'apprenti lecteur reconnaît les mots grâce à des indices visuels saillants. Il fonctionne de façon globale en photographiant le mot. Il n'a pas encore acquis la correspondance graphème/phonème, donc n'a pas recours à la phonologie.

- le stade syllabique (Ferreiro, 1988) :

Le lecteur utilise le nom des lettres, utilise les voyelles et l'attaque consonantique (Rafoni, 2014). R. Goigoux indique, à propos du travail d'E. Ferreiro, qu'« à ce niveau, l'enfant tente d'établir des correspondances entre les aspects sonores et les aspects graphiques de son écriture. L'unité sonore qu'il retient est la syllabe et il produit généralement une graphie par syllabe » (Goigoux, 1989). L'apprenant.e doit à ce stade encore découvrir « quel type de découpage du mot prononcé est celui qui correspond aux éléments du mot écrit » (Ferreiro, 1988).

- le stade alphabétique :

Le lecteur commence à déchiffrer phonème après phonème, « par recours systématique à des règles de correspondances graphophonologiques » (Demont, Gombert, 2004). Son écriture est alors phonétique. Il ne maîtrise pas la segmentation en mots. Le lecteur « doit prendre conscience de la structure phonologique de la parole, être capable de repérer dans l'oral les unités non significatives inférieures au mot, analyser explicitement la parole – autrement dit, témoigner d'une conscience phonologique » (*ibid.*). L'importance de ce stade est confortée par S. Dehaene, pour qui « apprendre à lire consiste à prendre conscience des structures du langage oral, afin de les mettre en relation avec le code visuel des lettres » (Dehaene, 2011, p. 26). Pour lui, et pour bien d'autres didacticiens de l'écrit avant lui (Goigoux et Ouzoulias (2003) notamment), cette prise de conscience des phonèmes, qui s'appelle la conscience phonémique, est une des compétences fondamentales qui amènent à la lecture¹⁵.

- le stade orthographique :

Il permet une lecture directe. Les mots sont reconnus « par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique à la conversion phonologique » (Demont, Gombert, 2004). Des représentations lexicales des mots familiers sont directement accessibles, puisque stockées en mémoire.

Malgré la remise en cause dans les années 90 de cette vision par étapes successives, les différents stades pouvant se juxtaposer, se chevaucher ou éventuellement s'inverser, « un intérêt majeur des modèles développementaux est de mettre l'accent sur l'importance de la maîtrise des correspondances graphophonologiques lors des étapes initiales de l'apprentissage. Devenir un lecteur habile nécessite de maîtriser les règles de correspondances graphophonologiques » (Demont *et al.*, *op. cit.*, p. 250). Ces modèles font encore référence aujourd'hui pour décrire l'apprentissage de la lecture, sous l'effet d'un enseignement explicite. Mais ils sont complétés par une réflexion concernant l'apprentissage implicite, qui commence avant même l'enseignement formel de la lecture, et qui se base sur les acquis de l'apprenti lecteur confronté de façon informelle à toutes sortes de supports écrits (Demont *et al.*, *op. cit.*).

J.-C. Rafoni explique, dans une conférence organisée par le Centre Académique pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés (désormais CASNAV) de Grenoble que les balises fournies par ces recherches, ces étapes, sont les mêmes pour tous : jeunes lecteurs apprenant à lire dans leur langue première en classe ordinaire ou adolescents

¹⁵ Il est important de bien différencier les deux termes (*cf.* https://bf.wikiqube.net/wiki/Phonemic_awareness) : « La conscience phonémique est la capacité d'entendre et de manipuler des phonèmes individuels ». Elle relève de la conscience phonologique, qui est plus large, puisqu'elle « inclut également la capacité d'entendre et de manipuler de plus grandes unités de son, telles que les débuts, rimes et syllabes ».

analphabètes n'ayant pas été scolarisés dans leur pays. Il explique que « les enfants rentrent dans l'écrit, quand ils sont non scolarisés antérieurement, exactement comme un enfant de 4 ans, 5 ans, 6 ans, quand il découvre pour la première fois l'écrit » (Rafoni, 2014). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ces étapes seront également le chemin à suivre pour des adultes non scolarisés antérieurement, souhaitant apprendre à lire et à écrire dans la langue du pays d'accueil. Une difficulté se présente alors : pour un adolescent arrivant en France, étant scolarisé, il aura de nombreuses occasions d'interagir avec d'autres et de pratiquer la langue de façon informelle, ce que J.-C. Rafoni appelle « le parler de l'école », et qui va servir de « supports et contenus initiaux pour l'apprentissage de la lecture ». En ce qui concerne les adultes, les situations de communication en français ne seront pas aussi nombreuses. Ils viennent au cours de français, puis repartent chez eux souvent en foyer d'accueil, où ils peuvent soit parler leur langue avec d'autres personnes de même nationalité, soit parler anglais. Ces personnes sont cependant également confrontées à des situations de communication quotidiennes : faire les courses, démarches administratives, amener les enfants à l'école, etc. Ces situations étant ponctuelles dans la journée, elles ne seront jamais aussi intenses et continues que celles auxquelles sont confrontés les élèves plongés dans un environnement scolaire.

3.2 Les pré-requis nécessaires à l'apprentissage de la lecture

Deux pré-requis sont nécessaires selon J.-C. Rafoni pour aborder l'apprentissage de la lecture avec des personnes allophones :

- le premier principe est que l'on ne peut pas apprendre à lire une langue si on ne la parle pas un peu. Nous pouvons nuancer ce principe en disant que l'apprentissage est à priori plus simple lorsqu'on la parle. S. Dehaene explique, pour ce qui est de l'apprentissage de la langue première, qu'« avant d'apprendre à lire, l'enfant est déjà un expert du langage parlé » (Picq, Sagart, Dehaene et Hertz-Pannier, 2008, cité par Dehaene, 2011, p. 22). Les adultes venant aux ASL, quant à eux, ne possèdent pas ce pré-requis oral tel que le définit S. Dehaene, ce qui va être un frein à l'apprentissage. L'enseignant.e, selon Rafoni, devra donc, pour aborder la lecture, se caler sur un matériau à la fois tâtonnant et spontané qui sera constitué des acquisitions langagières permises par la situation endolingue de ces personnes, qui quotidiennement, vivent des interactions dans la langue du pays d'accueil ;
- le deuxième point concerne le principe alphabétique : s'il n'est pas acquis, il y a nécessité de faire tout d'abord acquérir cinq compétences préalables à l'entrée dans l'apprentissage (Rafoni, 2014) :

- une compétence linguistique : on ne peut apprendre à lire que ce que l'on aurait pu dire, avec la maîtrise d'un lexique disponible, d'une syntaxe et de la morphologie. On reconnaît en lisant quelque chose de connu oralement,
- avoir compris le principe de fusionnement lettre après lettre sur l'axe de successivité de la parole,
- une compétence de segmentation lexicale : la notion de mot doit être acquise. On fusionne et on s'arrête pour trouver le mot que l'on est en train d'essayer de lire,
- une amorce vocale disponible : 30 à 40 % du système grapho-phonologique (voyelles et consonnes les plus fréquents) sont indispensables pour l'activation de la lecture en production vocale,
- les mots outils très fréquents mémorisés.

En fonction des compétences décelées chez les apprenants.es, J.-C. Rafoni détermine des « phases » dans son modèle didactique d'apprentissage de la lecture (FLS, FLM). Elles sont schématisées sur la figure 1 page 36. Les phases 0 et 1 sont antérieures à l'apprentissage de la lecture : elles préparent oralement l'apprenti lecteur à la phase 2, au cours de laquelle les cinq compétences énoncées ci-dessus seront mobilisées. La première question qui s'impose, selon moi, à tout enseignant.e souhaitant apprendre à lire et à écrire à des adultes non scolarisés antérieurement, c'est donc de déterminer à quelle *phase* en sont les apprenants.es. La détermination de cette phase va guider l'élaboration de la séquence didactique, et des contenus proposés aux apprenants.es.

Nous verrons dans les chapitres suivants, comment les outils proposés par les approches multimodales peuvent venir étayer les démarches pédagogiques préconisées ici par ces chercheurs.

3.3 Comment faciliter l'apprentissage de la lecture

S. Dehaene (2011) préconise des principes qui, selon lui, « facilitent la découverte de la lecture. ». Les enseignants.es de cycle 2, quant à eux, confrontés à des élèves en difficulté, doivent trouver des solutions pour les aider. Lors de la phase méthodologique, je m'appuierai sur ces différentes préconisations, en lien avec les approches multimodales, pour élaborer la séquence didactique.

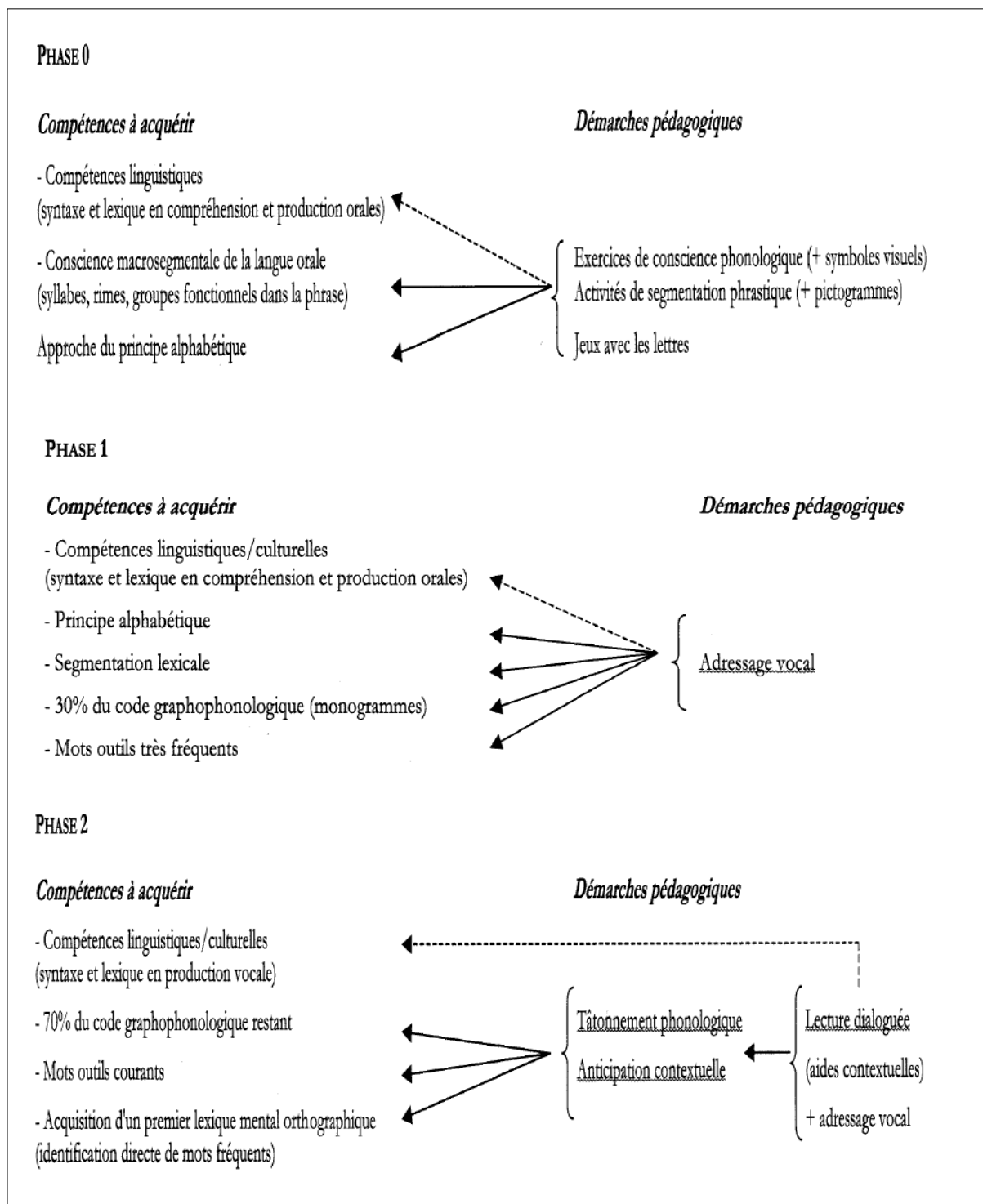


Figure 1 : Modèle didactique d'apprentissage de la lecture (FLS, FLM), J.-C Rafoni, 2015

3.3.1 Des principes éducatifs préconisés par les sciences cognitives

Selon S. Dehaene, « les approches analytiques (qui partent du mot pour le décomposer en lettres) semblent tout aussi valables que les approches synthétiques (qui partent des lettres pour composer des syllabes et des mots), à condition que l'enfant prête attention aux graphèmes et aux phonèmes, et non à la globalité du mot ». Les méthodes dites globales, qui utilisent le premier stade d'apprentissage logographique sont donc ici rejetées

par S. Dehaene¹⁶. C'est le cas également de J.-C. Rafoni, qui, s'il reconnaît l'existence de ce stade pré-syllabique, préconise également un apprentissage du principe alphabétique, indispensable à l'entrée dans la lecture et l'écriture.

S. Dehaene (2011) propose donc sept principes facilitant l'accès à la lecture :

- **le principe d'enseignement explicite du code alphabétique :**

S. Dehaene rejoint en cela J.-C. Rafoni, en précisant que ce principe est fondamental : les combinaisons de lettres s'assemblent de gauche à droite, et transcrivent les sons de langages (ou phonèmes) selon des règles de correspondance graphème/phonème. (Dehaene, 2011). L'étude de ces correspondances, qui doivent être étudiées une à une selon lui, doit entraîner une maîtrise des règles de décodage qui permettra la lecture de mots nouveaux. Ayant acquis un bagage d'associations graphèmes / phonèmes, l'apprenant.e comprendra alors peu à peu qu'il ou elle peut associer des lettres pour former des syllabes, et donc former des combinaisons nouvelles : une même consonne combinée à différentes voyelles, et inversement, modifiant la prononciation. Ce travail d'appropriation du code alphabétique est préconisé par J.-C. Rafoni lors de la phase 1, avec des activités d'adressage vocal, au cours desquelles la lecture est travaillée non pas en production mais en réception par l'apprenant.e, celui-ci ou celle-ci n'ayant pas encore acquis les cinq compétences nécessaires décrites ci-dessus pour aborder la lecture en production vocale. Cet adressage vocal pourra se faire tout d'abord sur des unités lexicales isolées, puis sur des unités syllabiques internes, et enfin sur des unités graphémiques, les lettres. Il pourra également se faire grâce à des associations image / mot, et enfin en production écrite, en construisant une phrase entendue. La subvocalisation sera alors un indice qui montre que l'acquisition est en train de se faire.

- **le principe de progression rationnelle :**

Les graphèmes doivent, selon S. Dehaene, être abordés selon un ordre qui dépend d'une part de la régularité dans les relations graphèmes / phonèmes, et d'autre part de leur fréquence. « Certains graphèmes sont prioritaires, soit parce qu'ils sont très fréquents, [...] ou bien parce que leur correspondance avec un phonème est absolument régulière. » (Dehaene, 2011, p. 75). Dans « L'orthographe française » (1995), N. Catach s'appuie sur les acquis linguistiques, statistiques et psychopédagogiques de la recherche, prenant également en compte la notion de fréquence, pour proposer de façon extrêmement détaillée une logique d'apprentissage des

¹⁶ R. Goigoux et S. Cèbe évoquent le débat concernant les méthodes globale et syllabique dans le livre apprendre à lire à l'école (2006) indiquant que les données scientifiques ne permettent pas de trancher, mais conduisent « à une seule recommandation forte : enseigner systématiquement et précocement le déchiffrement, en parallèle avec les autres compétences langagières ». Toutes les compétences pour apprendre à lire, combinant analyse et synthèse, dans des approches dites intégratives, sont ainsi encouragées par les chercheurs et responsables de l'Education Nationale.

phonogrammes, morphogrammes, et logogrammes¹⁷ de la langue française. Elle établit ainsi trois niveaux d'apprentissage pour les phonogrammes, qui seront les unités étudiées avec les apprenants.es en alphabétisation. Il sera donc nécessaire de prendre en compte les propositions de ces deux chercheurs pour établir une progression d'apprentissage pour l'étude des correspondances graphies / phonies.

- **le principe actif associant lecture et écriture.**

Associer les activités de lecture et d'écriture, c'est à dire composer des mots et apprendre à les écrire va, selon S. Dehaene, faciliter la mémorisation. En effet, les activités d'écriture et de composition de mots à la main ou à l'aide de lettres mobiles, permettant une exploration active des lettres, solliciteront en même temps un « code moteur » et le répertoire mental des lettres, ce qui servira l'appropriation de la correspondance graphème / phonème. Ce principe fait écho pour moi à deux mises en œuvre distinctes que j'ai pu aborder avec les formatrices en alphabétisation de la Maison des Habitants Anatole France : le tracé direct des lettres d'une part, lors de l'écriture de mots ou de phrases, que j'ai pu observer au cours de la séance SW, avec C.G. ; le travail effectué par C.B., d'autre part, pour m'expliquer les outils qu'elle avait fabriqués à partir du matériel SW. Elle a en effet découpé le Fidel¹⁸ en graphèmes, en respectant les couleurs, et en classant ces étiquettes ainsi obtenues selon les niveaux préconisés par Nina Catach. Ce matériel pourrait ainsi être utilisé pour travailler ce principe actif associant lecture et écriture.

- **le principe de transfert de l'explicite vers l'implicite.**

Ce principe permet d'appréhender l'apprentissage de la lecture en deux étapes :

- une étape d'enseignement explicite, au cours de laquelle les règles de décodage sont enseignées.

- une étape d'apprentissage implicite, au cours de laquelle les règles sont automatisées grâce à la rencontre avec de nombreux exemples, permettant un transfert de la mémoire explicite vers la mémoire implicite.

¹⁷ Les graphèmes, unités constitutives de l'écrit, peuvent être classés en trois catégories, correspondant à différents niveaux du système oral, selon la définition de la double articulation du langage d'A. Martinet (Catach, 1995) :

- les phonogrammes correspondent à la partie prononcée de l'orthographe, c'est à dire qu'ils transmettent essentiellement les phonèmes : ce sont les unités de 2^{ème} articulation du système oral (signifiants).
- les morphogrammes sont des notations de morphèmes qui sont maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non. Ce sont des unités de 1^{ère} articulation du système oral (signifiés).
- les logogrammes : sont des notations de lexèmes dans lesquels la graphie ne peut être dissociée du mot. Ce sont également des unités de 1^{ère} articulation du système oral (signifiés). Leur principale fonction est la distinction des homophones.

¹⁸ Le Fidel est un tableau représentant toutes les déclinaisons orthographiques de la langue. Il sera présenté de façon plus détaillée dans le chapitre 5.

Dans les groupes Alpha, c'est l'enseignement explicite qui sera mis en œuvre, les compétences des apprenants.es ne permettant pas encore d'aborder la seconde étape.

- **le principe de choix rationnel.**

Les exemples et les exercices devront être choisis avec soin : au début de l'apprentissage, un choix de mots réguliers comportant des graphèmes déjà appris ; ne jamais présenter de mots erronés ou mal orthographiés ; distinguer le son et le nom des lettres de façon claire ; varier les exemples et les exercices.

- **le principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir.**

Ce principe qui nous intéresse particulièrement, met en jeu trois facteurs ayant un rôle essentiel dans la vitesse de l'apprentissage : l'engagement actif de l'apprenant.e ; l'attention ; le plaisir : avoir conscience de réaliser quelque chose de difficile.

Il s'agit donc de proposer un contexte motivant, en sollicitant la participation et la créativité, et en laissant la possibilité aux apprenants.es de faire des erreurs.

- **le principe d'adaptation au niveau de l'apprenant.e.**

Par une adaptation permanente des activités proposées, il est primordial de proposer jour après jour des défis « adaptés au niveau des enfants qui les entraînent en douceur au-delà de leurs connaissances actuelles » (S. Dehaene, 2011). Cette idée rejoint le concept de Zone Proximale de Développement, central dans les travaux de L. Vygotsky, qui est schématisé sur la figure 2.

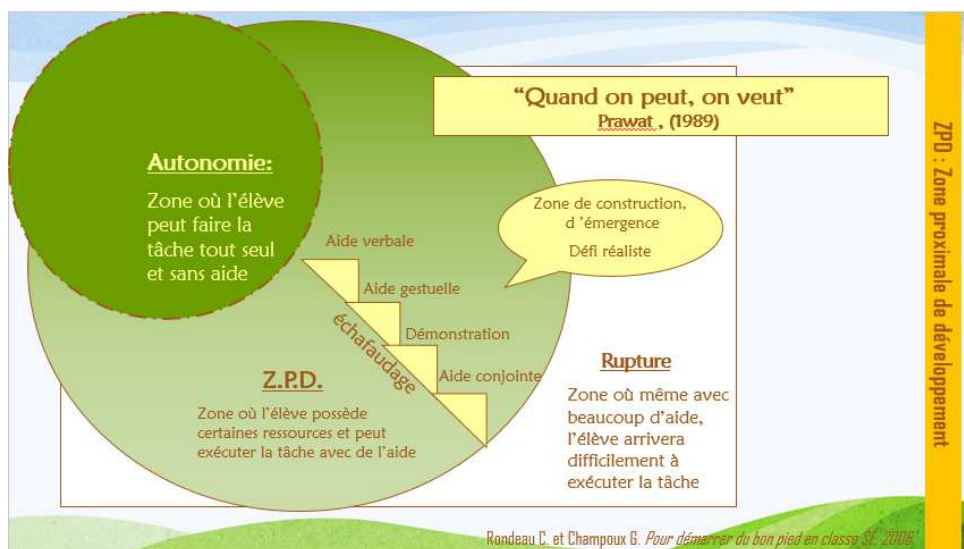


Figure 2 : Zone proximale de développement (Rondeau et Champoux, 2006)

Ce concept définit une zone où l'apprenant.e va pouvoir s'engager car il a la sensation qu'il a les capacités de réussir, avec de l'aide. Mais cette tâche proposée doit dans le même temps représenter un défi suffisant pour qu'il y ait mobilisation.

Il sera important de reprendre ce principe qui sera adapté aux apprenants.es adultes du groupe Alpha.

3.3.2 Les apports de l'enseignement de la lecture au cycle 2 : résultats d'observations et d'analyses de pratiques enseignantes

Une enquête menée en 2013 auprès de 23 classes de CP, sous la responsabilité scientifique de J. Deauviau, a montré que « la réussite des apprentissages au CP est à la mesure de la place faite au travail sur le code » (Deauviau, 2013). Ce constat conforte ce que S. Dehaene préconise pour de jeunes enfants apprenant à lire en classe ordinaire, et conforte également ce qu'explique J.-C. Rafoni concernant les mécanismes d'apprentissage de la lecture pour des apprenants.es allophones n'ayant pas ou peu été scolarisés auparavant. La conclusion de ce rapport indique que « ce sont les classes dans lesquelles l'apprentissage est résolument centré sur le déchiffrage, considéré comme la clé de l'accès au sens, et organise son étude de façon progressive et systématique, l'élève pouvant déchiffrer de façon autonome tout ce qu'on lui propose à lire, sans recours à la lecture devinette, qui obtiennent des résultats dont la supériorité est statistiquement bien établie » (Deauviau, 2013). Ce sont donc les stratégies d'apprentissage qui respectent en grande partie les principes énoncés par S. Dehaene qui sont les plus efficaces dans les classes de CP : celles focalisées sur l'apprentissage du principe alphabétique, qui étudient de façon systématique les règles de correspondances graphophonologiques.

Ce type de recherche, qui essaye de comprendre les mécanismes d'efficacité d'apprentissage en lecture / écriture, a de plus en plus été sollicité depuis le début des années 2000 par les gouvernements des pays industrialisés, dans le but d'élaborer leurs politiques éducatives (Goigoux, 2016). En effet, « l'objectif [était] d'identifier les choix didactiques les plus pertinents pour compléter [...] les résultats généraux déjà disponibles sur les fondements pédagogiques de l'efficacité des enseignants » (Bressoux, 2007 ; Hattie, 2009, 2012 cités par Goigoux, p. 2, 2016). Le rapport de recherche « Lire et Ecrire » qui étudie « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », rédigé sous la direction de Roland Goigoux en 2016, à la suite d'observations de pratiques professionnelles de plus de 130 enseignants.es de CP, peut ainsi, grâce aux conclusions qu'il apporte, nous apporter des éléments de réflexion :

- concernant les pratiques qui favorisent l'apprentissage du lire / écrire (Goigoux, 2016) :
 - contrairement aux intuitions de beaucoup d'enseignants.es, un tempo rapide d'apprentissage des correspondances graphophonémiques est bénéfique aux élèves

- en code et en écriture. « Il accroît [en effet] la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux » (*ibid.*) ;
- des textes courts et simples à décoder qui permettent une articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases¹⁹ sont plus efficaces ;
 - les deux activités d'encodage que sont l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) ont un impact positif sur les performances en décodage. Les résultats de l'étude rejoignent ainsi le principe éducatif de S. Dehaene décrit au chapitre 3.3.1 qui associe de façon active lecture et écriture ;
 - la lecture à haute voix favorise également l'acquisition de compétences en code et en écriture ;
 - des pratiques enseignantes explicites vont permettre des progrès en compréhension ;
 - planifier une tâche d'écriture et revenir sur l'écrit produit un effet positif significatif ;
 - le temps consacré à l'étude de la langue a un effet significatif et positif sur les performances en lecture ;
 - une hypothèse est formulée dans ce rapport : « l'enseignement est plus efficace lorsqu'il articule acculturation aux pratiques sociales de l'écrit [et non seulement scolaires] et pratiques didactiques du lire-écrire ». Cette proposition rejoint la démarche des ASL et celle préconisée dans le CECRL, venant contrebalancer la vision basée sur l'étude du code préconisée par S. Dehaene et J.-C. Rafoni ;
 - le niveau d'engagement des élèves est favorisé par un climat de classe agréable.
- concernant les pratiques qui ne favorisent pas l'apprentissage du lire / écrire (Goigoux, 2016) :
 - la production de texte ou de mots en combinant des unités linguistiques déjà imprimées a un effet global négatif sur les performances finales en écriture. Il s'agit donc là d'une tâche contreproductive. Ce résultat va à l'encontre des préconisations de J.-C. Rafoni qui invite à l'utilisation d'unités linguistiques déjà imprimées pour

¹⁹ Cet aspect n'est pas évoqué par S. Dehaene. En effet, pour lui, c'est le passage de règles explicites à des connaissances implicites, l'évolution d'une lecture lente à une lecture fluide et rapide, automatisée, qui va permettre l'accès au sens, les ressources mentales nécessaires étant alors libérées. Ce sont la fréquence et la quantité de lectures qui importent le plus pour accéder au sens.

soulager l'apprenant.e du geste graphique. Un choix sera donc à effectuer lors de la conception des séances d'apprentissage.

- concernant l'aspect temporel (Goigoux, 2016) : les 7h22 qui sont consacrées par semaine à l'apprentissage du lire / écrire dans les classes de CP sont réparties en moyenne de la façon suivante :
 - étude du code alphabétique (encodage + décodage + lecture à haute voix) : 43 %,
 - enseignement de la compréhension : 15,5 %,
 - l'enseignement de l'écriture (copie + dictée + production d'écrit) : entre 32 et 33 %,
 - étude de la langue (lexique + syntaxe + morphologie) : entre 8 et 9 %.

Si je reviens sur cette variable temporelle, c'est que S. Dehaene comme J.-C. Rafoni en font mention dans leurs travaux. En effet tous deux soulignent l'importance de la fréquence du lire, J.-C. Rafoni parlant même d'une condition nécessaire à l'apprentissage du lire / écrire. Pour ces deux chercheurs, la pratique quotidienne, fréquente donc, et intense, va faciliter l'automatisation de la lecture chez l'enfant ou chez l'adolescent allophone.

3.4 Des obstacles à l'alphabétisation

Une difficulté apparaît donc au sein des ASL : le temps imparti à l'apprentissage du français. Cet obstacle temporel a été d'autant plus marqué au cours des mois de stage, puisque les conditions sanitaires ont entraîné une réduction du nombre d'heures pour les apprenants.es. Habituellement, ils pouvaient venir deux fois par semaine pendant 1h30. Mais du fait de la non possibilité de fonctionner avec les bénévoles, chaque apprenant.e n'avait plus qu'une heure de cours par semaine. L'écart très important entre le nombre d'heures d'apprentissage pour des enfants suivant le CP et le nombre d'heures pour des adultes allophones nous permet de faire l'hypothèse que ce temps n'est pas suffisant, en tout cas il n'est pas organisé de façon fréquente et intense, pour arriver à réaliser un travail efficace et avoir un réel impact sur les compétences des apprenants.es²⁰.

Un autre obstacle important pour des apprenants.es allophones analphabètes, est la non scolarisation antérieure, qui induit une non connaissance des stratégies d'apprentissage qui peuvent être acquises lors d'une scolarisation, « les rapports aux langues et à leur apprentissage [étant] essentiellement, voire exclusivement pour les analphabètes, oraux » (Adami, 2012). De plus, la langue apprise n'étant pas la langue première, les stades 0 et 1 décrits par J.-C. Rafoni, qui peuvent être atteints, comme nous l'avons déjà évoqué au

²⁰ M. Tiré et A. Vadcar ont montré par ailleurs qu'une pratique de classe très acculturante, par un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite (coins bibliothèque, médiation par l'enseignant.e), favorise clairement la réussite des apprenants.es en lecture / écriture, et plus particulièrement celles et ceux qui sont plus faibles dans ces domaines.

(<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/07102015Article635798003890417978.aspx>)

chapitre 3.1 concernant les stades d'apprentissage, en partie de façon implicite, avant même l'enseignement formel de la lecture, lorsque l'apprenti lecteur est confronté à différents types de supports écrits, sont encore à travailler pour des adultes allophones. L'entrée proprement dit dans la lecture ne sera donc possible que lorsque les compétences orales des stades 0 et 1 seront acquises. Nous observons donc là encore que le temps nécessaire à ces apprentissages sera long, et donc, du fait du peu d'heures y étant consacrées, étalé dans le temps.

J.-C. Rafoni souligne deux autres obstacles majeurs auxquels doit faire face tout apprenti lecteur, quelque soit son âge. Il insiste sur la conscience syllabique première chez tout individu qui entre dans l'apprentissage de la lecture : ce qui fait instinctivement sens, c'est trouver une correspondance entre une lettre et l'unité vocale qu'est la syllabe, le phonème ne pouvant être oralement isolé. Il montre aussi que spontanément, si on demande à un individu apprenant à lire de couper une phrase en mots, il ne le fera pas, mais il la découpera en unités rythmiques qui ont du sens pour lui. Les deux obstacles ainsi définis sont donc les suivants. Ils traduisent « l'impossibilité première de rentrer dans un découpage de la langue qui fait sens » (Rafoni, 2014) :

- l'écrit marque le phonème, alors que l'apprenant.e entrant dans la lecture n'a conscience que de la syllabe, une unité non significative de sens. Les phonèmes sont forcément coarticulés pour faire sens²¹,
- l'écrit marque les mots, alors que l'apprenti lecteur n'a conscience que des groupes rythmiques syntagmatiques. Les mots sont forcément coarticulés pour faire sens au sein de ces groupes.

Pour surmonter ces deux obstacles, J.-C. Rafoni propose, pour entrer dans la lecture, de s'appuyer sur cette conscience spontanée de la syllabe et des groupes syntagmatiques, lors des phases 0 et 1 qu'il a définies.

Les enseignants.es de CP sont également bien sûr confrontés.es à des difficultés pour certains élèves. Deux d'entre elles m'indiquent que certains enfants n'arrivent pas à entendre les sons, à les distinguer, et donc à acquérir les correspondances phonème / graphème. Elles m'informent que pour remédier à cela, beaucoup d'enseignants.es du cycle 2 ont recours à la méthode Borel-Maisonnny (*cf. infra* p. 59). Une enseignante de CP m'explique en effet, que lorsque l'enfant ne peut pas discriminer un son, le recours au geste est nécessaire et utile pour lui : il doit vivre corporellement ce son pour arriver à le retrouver dans sa mémoire. Il passe donc par la kinesthésie pour trouver la graphie. Or, nous avons compris que l'apprentissage du code, à travers l'étude des correspondances grapho-phonémiques est primordial pour l'accès à

²¹ C'est Isabelle Liberman qui la première « avait montré que les phonèmes ne sont pas des unités d'analyse naturelles de l'oral » (Liberman, 1974, citée par Ouzoulias, 2003).

la lecture. Ces informations me confortent dans l'idée qu'une approche multimodale peut grandement aider les apprenants.es.

4. Conclusions du chapitre

Les éléments saillants suivants vont me permettre de faire des choix lors de la conception de l'unité didactique à destination des apprenants.es en alphabétisation de l'Arche.

En premier lieu, évoquons les éléments concordants :

- mettre en œuvre une alphabétisation dite « conscientisante », en prenant appui sur des situations de communication, me paraît nécessaire, puisqu'elle permet pour l'apprenant.e de comprendre le monde dans lequel il évolue, de s'y situer, et d'acquérir des outils permettant d'agir au sein de cet environnement ;
- J.-C. Rafoni, S. Dehaene et R. Goigoux se rejoignent lorsqu'ils évoquent le principe d'enseignement du code alphabétique. C'est donc ce principe que je mettrai en œuvre en essayant de différencier mon action en fonction de la procédure d'identification des mots utilisée par les apprenants.es : stade syllabique ou stade alphabétique. En effet, les apprenants.es me semblent osciller entre ces deux stades, aucun.e n'utilisant les procédures décrites au premier stade dit logographique, ou au dernier stade dit orthographique ;
- l'appui sur l'oral est primordial et énoncé par les deux chercheurs : l'enfant est un expert du langage parlé avant même de commencer à apprendre à lire, alors que pour l'apprenant.e allophone, il s'agira de prendre appui sur les rudiments de communication orale, le parler du quotidien, afin d'extraire du lexique et des structures syntaxiques simples. Les deux experts se rejoignent dans l'idée que pour apprendre à lire, il faut nécessairement prendre conscience des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes, en prenant appui sur le parler qui est déjà là (Dehaene, 2011, Rafoni, 2014).

En second lieu, voici les éléments divergents qui sont également à noter entre S. Dehaene et J.-C. Rafoni, provenant pour une part du fait que le public qu'ils étudient n'est pas le même :

- le principe d'enseignement explicite du code alphabétique préconisé par S. Dehaene, se décline de façon un peu différente pour J.-C. Rafoni. Pour ce dernier, il est surtout nécessaire de fonctionner par imprégnation, par observation du matériau qu'est le parler du quotidien, en donnant une priorité à la compréhension orale par rapport à la

production orale dans la genèse de l'acquisition. Il propose des outils qui vont dans ce sens, dont certains me seront utiles lors de la conception des séances pour les apprenants.es ;

- J.-C Rafoni n'évoque pas de progression dans l'ordre d'apprentissage des graphèmes contrairement à S. Dehaene qui le préconise. En revanche, il s'appuie sur le travail de Nina Catach pour insister sur l'importance de « commencer à faire lire sur des unités fréquentes et stables » (Rafoni, 2007, p. 131). Je ferai le choix de m'appuyer sur une progression, établie à partir du travail de S. Dehaene, mais aussi de celui de Nina Catach ;
- le principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture est mis en œuvre de façon différente par les deux chercheurs : S. Dehaene encourage les « activités d'écriture et de composition de mots, à la main ou à l'aide de lettres mobiles », en insistant sur le fait que le geste d'écriture favorise l'apprentissage de la lecture. J.-C. Rafoni, quant à lui, préfère soulager les apprenants.es du geste graphique en leur faisant manipuler la langue à partir d'étiquettes. Un choix sera donc à faire pour les apprenants.es de l'Arche.

En dernier lieu, nous pouvons rappeler le principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir, clairement énoncé par S. Dehaene. J.-C. Rafoni, quant à lui, parle plutôt de plaisir linguistique, et même d'« éblouissement sémantique », lorsque tout à coup, le tâtonnement phonologique de l'apprenant.e aboutit à ce qu'il appelle la « chute de l'unité significative », c'est à dire à la prononciation soudaine d'un mot sémantiquement reconnu, permettant à l'apprenant.e de comprendre ce qu'il est en train de lire.

L'hypothèse que j'ai formulée, est qu'une andragogie utilisant des outils multimodaux peut permettre de favoriser et de différencier²² l'engagement des apprenants.es, et donc d'avoir un impact positif sur les apprentissages. C'est déjà ce qu'observent les enseignant.es de CP qui ont introduit la méthode Borel-Maisonnny dans leurs cours. Nous allons maintenant essayer de comprendre comment ces approches multimodales peuvent venir étayer les principes et mécanismes d'apprentissage du lire / écrire, décrits précédemment.

²² Cette différenciation de l'engagement par la mise en oeuvre d'une approche multimodale sera mise en évidence dans les chapitres suivants, lors de l'évocation de la sensibilité kinesthésique, qui engage le corps de l'apprenant.e.

Chapitre 4. L'andragogie multimodale au service de l'alphabétisation

L'évolution vers l'analyse linguistique des usages du langage pour la communication et les discours a connu une nouvelle avancée lorsque des chercheurs, depuis maintenant une cinquantaine d'années, se sont de plus en plus intéressés aux ressources non verbales présentes dans les interactions. Le concept de multimodalité est alors énoncé par A. Kendon et D. McNeill pour parler des processus linguistiques et non linguistiques aboutissant à la production de la parole (Colletta, 2000). Ce concept se développe beaucoup depuis, et « sa problématisation, dans différents courants disciplinaires²³, [...] connaît un essor important ce qui en fait aujourd'hui, un objet d'étude particulièrement actuel et dynamique » (Mazur-Palandre & Isabel Colón de Carvajal, 2019). L'hypothèse que nous avons formulée est qu'une approche multimodale utilisée en alphabétisation pouvait avoir des effets bénéfiques sur l'engagement des apprenants.es, et donc sur les apprentissages. Après avoir défini ce que nous entendons par multimodalité, nous essayerons de comprendre en quoi la mise en œuvre d'approches multimodales peut être bénéfique pour des adultes en alphabétisation, et ce, du point de vue de l'enseignant.e, mais également du point de vue de l'apprenant.e. Nous tenterons ainsi de mieux comprendre les mécanismes de mémorisation qui s'opèrent lors de l'apprentissage, en focalisant notre attention sur les supports visuels.

1 Qu'entend t-on par multimodalité ?

Le terme *multimodalité* est complexe, puisque grandement polysémique. C'est la qualité de « plasticité » qui lui est reconnue par B. Azaoui (citant Marquillo-Larruy, 2003), en cela qu'il est retrouvé comme occurrence sémantique dans un nombre important de disciplines, et ce de façon très accentuée depuis les années 2000. Le terme ne recouvrant donc pas toujours la même réalité, il est nécessaire de réfléchir à son emploi de manière contextualisée. A travers le travail scientifique des chercheurs, ce lemme « permet de saisir la complexité de la réalité humaine et de la communication qui recourt, intentionnellement ou non, à une multiplicité de canaux et autres supports sémiotiques pour se réaliser et faire sens » (Azaoui, 2019). Nous emploierons ici le terme multimodalité au sens sémiotique.

La sémiotique²⁴, discipline née des travaux de CS. Peirce, étudie le processus de signification, c'est-à-dire la production, la codification et la communication de signes. Selon Lebrun, Lacelle et Boutin (2012, p. 3), la multimodalité désigne « l'usage, en contexte réel de communication médiatique, de plus d'un mode sémiotique pour concevoir un objet ou un événement sémiotique ». Le mode sémiotique est alors défini comme toute ressource –

²³ De la psychologie du développement à la linguistique appliquée en passant par l'ethnologie, la sémiotique ou encore l'analyse conversationnelle.

²⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sémiotique>

sémiotique – utilisée afin de représenter le sens, par exemple l’image, l’écriture, le son, la gestuelle, le regard, voire la parole, etc. (Jewitt, 2009, cité par Lebrun *et al.*, 2012, p. 3). Au cours des interactions lors de l’apprentissage, les signes produits par un.e enseignant.e, ou ceux reçus et vécus par un.e apprenant.e relèvent de ce processus. Il est nécessaire me semble-t-il pour bien comprendre les mécanismes fonctionnels de ce concept, de distinguer le terme multimodalité selon ces deux points de vue distincts :

- du point de vue de l’enseignant.e : nous préférons le terme présentation multimédia, qui désigne dans ce cas la mise en œuvre dans la production du sens, de divers modes d’expression combinés, tels le texte, la parole, la gestuelle, les images fixes ou animées ou encore un accompagnement sonore. M. Tellier précise que « [c]es supports utilisés par l’enseignant peuvent être linguistiques, prosodiques, kinésiques mais aussi picturaux » (Tellier, 2009, p. 2). Ce sont les supports utilisant principalement le canal visuel que nous souhaitons introduire de manière significative dans la séquence d’apprentissage. Nous expliquerons dans le chapitre suivant l’intérêt de ces supports ;
- du point de vue de l’apprenant.e : la multimodalité signifiant alors multisensorialité, qui implique la sollicitation des différents sens de l’apprenant.e pour l’aider dans son acquisition du français. Il nous faudra alors faire le lien avec les stratégies d’apprentissage que met en place un.e apprenant.e pour aborder une langue étrangère. Nous tenterons donc d’en comprendre les bénéfices.

Je ressens la nécessité de distinguer ces deux visions, pour être en concordance avec les deux pistes évoquées en introduction permettant d’améliorer l’efficacité des apprentissages : l’une est la réflexion que peut avoir un.e enseignant.e concernant ses propres pratiques, et l’autre, l’autorégulation de l’apprenant lui même.

2. Favoriser les apprentissages en proposant des supports visuels : apport de la théorie cognitive de l’apprentissage multimédia

C’est lors des séances d’observation à l’Arche que le besoin d’apporter un plus grand nombre de supports visuels pour les apprenants.es en alphabétisation m’est apparu, faisant l’hypothèse que l’utilisation de ce canal pouvait les aider à mémoriser. Pour essayer de comprendre comment l’utilisation du canal visuel peut aider à la mémorisation, il faut nous intéresser aux processus de codage et d’encodage de l’information, qui appartiennent au champ des sciences cognitives, comme l’ont déjà fait E. Magnat (2013), qui s’est interrogée, d’un point de vue ergonomique, sur l’utilisation de l’outil TBI pour le développement de la conscience phonémique, incluant dans son travail une réflexion sur la multimodalité, et A. Mariscalchi (2017), qui elle, a ciblé sa recherche sur l’approche SW pour l’apprentissage du

français langue seconde. Je m'appuierai largement sur les travaux de ces deux autrices pour dérouler mon propos.

Pour comprendre les liens entre la mémorisation et la présentation de supports visuels, je me suis donc intéressée, par le biais des travaux d'E. Magnat (*op. cit.*), à la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia. Cette théorie, qui aujourd'hui intéresse tout particulièrement le monde de l'apprentissage multimodal en ligne en pleine expansion, peut nous aider à comprendre l'importance des supports visuels pour les apprentissages. Schématisée sur la figure 3, elle a été présentée dans les années 2000 par Richard E. Mayer et Moreno.

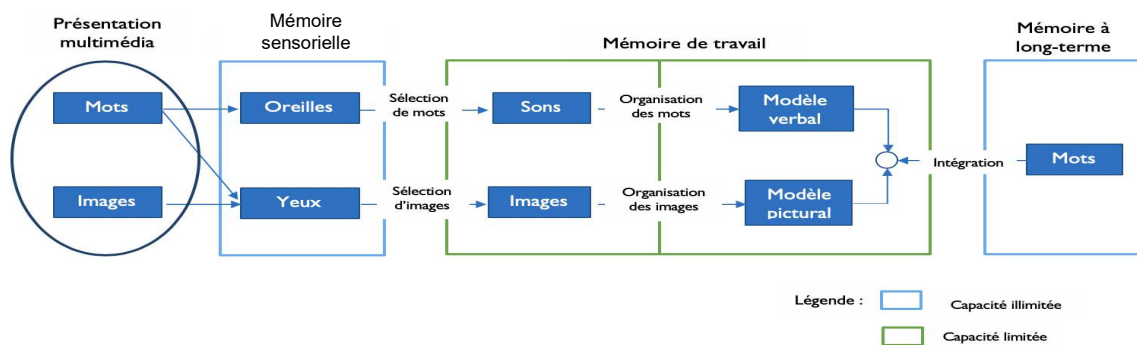


Figure 3 : Modèle de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, traduit et adapté de Mayer (2010)²⁵

Cette théorie se base sur des principes que nous allons décrire dans les sous-chapitres 2.1 à 2.4 qui suivent. Les termes et les informations fournies dans ces sous-chapitres sont présents sur la figure synthétique présentée ci-dessus. Il sera donc utile de s'y référer pour mieux les comprendre.

2.1 Des processus cognitifs intégrés au sein de mémoires à fonctionnalités différentes

Selon Mayer, trois processus cognitifs sont mis en œuvre lors de la mémorisation d'informations (Magnat, *op. cit.*, p. 184 et site Edu Tech wiki²⁶) :

- la **sélection** d'informations pertinentes : selon le canal utilisé, attention portée à des mots (lus et/ou entendus) et/ou à des images jugés importants et qui vont être traités en mémoire de travail,
- l'**organisation** des mots et des images : il s'agit de la réorganisation mentale des informations verbales ou picturales au sein de la mémoire de travail, qui aboutit à une représentation cohérente de ces informations : le modèle verbal et le modèle pictural,

²⁵ https://edutechwiki.unige.ch/fr/Théorie_cognitive_de_l'apprentissage_multimédia

²⁶ *ibid.*

- l'**intégration**, qui se situe entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme : ce sont les connexions mentales entre le modèle verbal, le modèle pictural, et la mémoire à long terme, qui vont permettre le stockage de nouvelles informations.

Cette théorie de Mayer prend en compte le modèle de la mémoire humaine d'Atkinson (1968), revu par Baddeley en 1986. Ce dernier révisé son modèle en 2000 à partir de la réflexion proposée en 1996 par d'autres chercheurs sur le rôle de l'administrateur central (figure 4), composant de la mémoire de travail, qui « indique quelles stratégies doivent être mises en œuvre pour maintenir l'information en mémoire et pour son traitement » (Magnat, *op. cit.*). Mayer distingue ainsi trois types de mémoire :

1) La mémoire sensorielle :

Les informations verbales et imagées perçues, c'est à dire tout ce qui est présenté aux yeux et aux oreilles, passe en mémoire à court terme, ou mémoire sensorielle, pour une durée très courte. C'est ce que Baddeley appelle les « traces sensorielles éphémères ». Elles fournissent du matériel à traiter à la mémoire de travail.

2) La mémoire de travail :

C'est ici que sont traitées les informations. Baddeley, en 1986, est le premier à énoncer que la mémoire transitoire permet de retenir de l'information mais également de la transformer. (Magnat, *op. cit.*). Ce modèle de processus de traitement de l'information, Baddeley va le faire évoluer tout au long de ses années de recherche sur le sujet. Il est schématisé sur la figure 4.

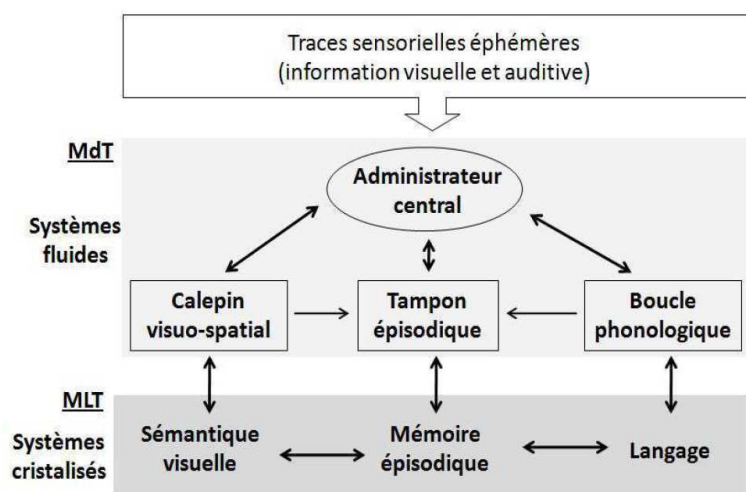


Figure 4 : Structure de la mémoire (Baddeley et al., 2009, p. 58 cité par Magnat, 2013, p. 186)

L'administrateur central reçoit les informations sensorielles (visuelles, spatiales, kinesthésiques et auditives), et il gère la distribution de ces informations vers trois sous systèmes²⁷ : le calepin visuo-spatial qui est chargé de traiter les informations perçues de

²⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_de_travail

façon visuelle, spatiale et kinesthésique ; la boucle phonologique, qui est capable de retenir et de manipuler des informations verbales sous forme phonologique ; le tampon épisodique, interface entre ces codes différents intégrant des données phonologiques et visuo-spatiales, dont la représentation va se faire, selon Baddeley, (2007, p. 151, cité par Magnat, *op. cit.*) sous une forme unique multimodale. C'est le tampon épisodique qui va permettre aux différents composants de la mémoire de travail d'interagir avec la mémoire à long terme (Magnat, *op. cit.*).

E. Magnat relaye un certain nombre de postulats théoriques quant au fonctionnement de la mémoire de travail, qui sont intéressants par rapport à notre problématique liée à l'acquisition du français pour des personnes allophones en alphabétisation (*op. cit.*) :

- les items qui ont une structure phonologique distincte sont plus faciles à retenir que les items ayant une structure phonologique ressemblante ;
- l'importance du sous système nommé boucle phonologique pour les apprenants.es allophones en alphabétisation: lorsqu'une forme verbale à retenir (présentée auditivement ou visuellement) n'a pas de sens pour l'apprenant.e, ce qui est la plupart du temps le cas pour des adultes en alphabétisation, le processus aboutissant à son stockage en mémoire à long terme va nécessiter la sollicitation de la boucle phonologique par l'administrateur central. Ce processus de traitement de l'information qu'est la boucle phonologique, a pour rôle de maintenir l'information verbale sous forme phonologique, et « joue en effet un rôle important, notamment par rapport à sa fonction de répétition » (Baddeley, 2007, p. 17 cité par Magnat, *op. cit.*, p. 188). Lorsque le mot est déjà connu, la mise en action de la boucle phonologique n'est pas indispensable. Le processus semble donc plus coûteux en énergie pour les apprenants.es allophones. Le matériel verbal est traité différemment à l'intérieur de la boucle phonologique suivant la façon dont il est présenté : présentation auditive ou présentation visuelle (figure 5).

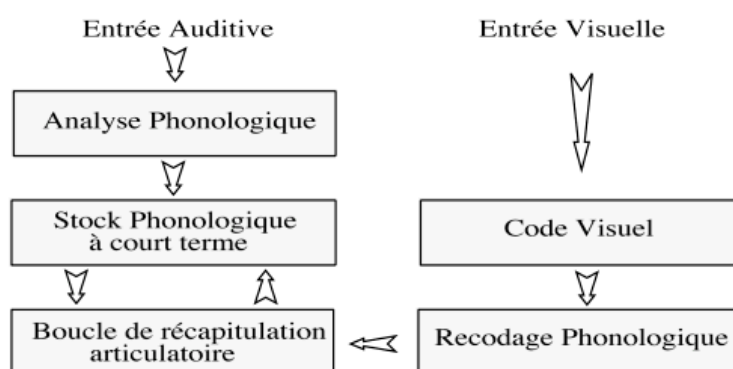


Figure 5 : Le système de la boucle phonologique (d'après Von Der Linden, 1989, p. 18, cité par Magnat, 2013, p. 188)

Contrairement au matériel verbal présenté de façon auditive, le matériel verbal présenté visuellement accède au stock phonologique en passant par le processus d'autorépétition appelé boucle articulatoire, qui est un des deux processus faisant partie de la boucle phonologique. Le rôle primordial de ce sous système qu'est la boucle phonologique, par sa fonction répétitive, est donc ici démontré pour l'acquisition de nouveaux items lexicaux. C'est la répétition qui va permettre l'acquisition de nouveaux mots ;

- la construction de représentations mentales visuelles qui s'opère dans le calepin visuo-spatial (mémoire visuelle), possède une dimension sémantique: les représentations visuelles sont « des représentations de quelque chose à quoi un sens est associé » (Logie, 1995, p. 41 cité par Magnat, *op. cit.*, p. 190). La présentation de matériel visuel doit donc être significative pour l'apprenant.e ;
- les processus de codage verbal et visuel aboutissent à des formes différentes de stockage en mémoire à long terme : « les représentations mnésiques imagées sont sensibles à la structure spatiale, alors que les représentations mnésiques verbales sont sensibles à la stature séquentielle du texte » (Legros & Crinon, 2002).

Ces informations concernant la mémoire de travail amènent plusieurs réflexions. Nous pouvons me semble-t-il faire le lien avec les travaux de J.-C. Rafoni et S. Deahene, qui préconisaient tous les deux l'apprentissage du code alphabétique, en prenant appui sur la conscience phonémique. En effet, « le rôle de la boucle phonologique pour l'acquisition du langage et pour l'apprentissage des langues étrangères a été mis en avant par les recherches de Baddeley et de ses collaborateurs » (voir Baddeley, Eysenck, & Anderson, 2009, p. 45-46 cité par Magnat, *op. cit.*, p. 188). Ce processus de répétition articulatoire s'apparente au langage subvocal (Magnat, *op. cit.*, p. 187), évoqué par J.-C. Rafoni lorsqu'il énonce que cette subvocalisation observable et perceptible est une trace de l'apprentissage du code alphabétique en train de se réaliser (*cf. supra* partie 3.3.1 du chapitre 3, p. 36). Nous pouvons imaginer qu'une difficulté majeure pour un.e apprenant.e allophone est causé par le faible stock phonologique et lexical dont il dispose, d'où l'importance de développer cette conscience phonologique chez ces apprenants.es, pour leur permettre ensuite d'acquérir de nouveaux items lexicaux. Le SW, approche multimodale développée par C. Gattegno, permettant un travail de ce type, sera ainsi expérimentée au cours du stage, et donc intégrée à l'unité didactique proposée. Cette approche fera l'objet d'une description détaillée dans le chapitre 5.

Pour conclure cet exposé concernant la mémoire de travail, il est important de souligner que celle-ci dépend fortement des données stockées en mémoire à long terme, puisque les interactions entre les deux sont constantes pour traiter les nouvelles données.

3) La mémoire à long terme :

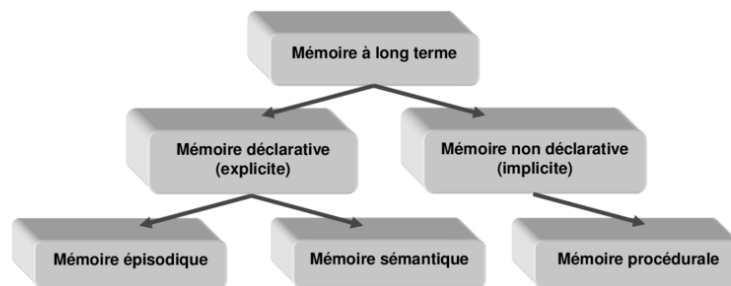


Figure 6 : Conceptualisation générale de la mémoire à long terme (Gazzaniga, Ivy, & Mangun, 2002)²⁸

Je m'appuierai ici encore sur le travail d'E.Magnat pour décrire ce qu'est la mémoire à long terme. Celle-ci contient l'ensemble des connaissances pour de très longues périodes. C'est la mémoire déclarative (figure 6), consciente, dans laquelle l'individu va puiser les connaissances relatives à la connaissance du monde déjà stockées, qui nous intéresse ici. Les informations y sont stockées sous la forme de représentations qui peuvent être visuelles, mais aussi auditives. Les phonèmes, par exemple, dont on a vu que la mémorisation était importante pour l'acquisition de nouvelles unités lexicales, sont stockés « non pas uniquement sur la base de leur représentation auditive, [...] mais également sur la base de leur représentation articulatoire », donc visuelle (Magnat, *op. cit.*, p. 193). E. Magnat précise :

Etant donné que la mémoire de travail traite les nouveaux mots en s'appuyant sur le répertoire phonologique stocké en mémoire à long terme, la représentation mentale de chacun de ces phonèmes doit donc être suffisamment stable pour servir de ressources. (Magnat, *op. cit.*, p. 194)

La nécessaire stabilité de cette mémoire à long terme est énoncée ici, ce qui nous renvoie là encore à la fragilité du stock phonologique et lexical des apprenants.es analphabètes. La qualité du stockage en mémoire pourra être renforcé par un encodage de caractère multimodal tel qu'il est décrit par la théorie du double-codage.

2.2 Le principe du double codage

Mayer prend en compte la théorie du double codage qui a été conceptualisée par A. Paivio en 1971. Il faut préciser ici ce que l'on entend par codage et encodage de l'information. E. Magnat (*op. cit.*), et à sa suite A. Mariscalchi (2017), citent les définitions données par Cordier & Gaonac'h :

²⁸ https://www.researchgate.net/figure/Conceptualisation-generale-de-la-memoire-a-long-terme-Gazzaniga-Ivy-Mangun-2002_fig1_230778696

Codage de l'information : c'est le fait de modifier la nature ou l'organisation des représentations mentales qui vont être stockées en mémoire : par exemple, regrouper des informations, les associer à des informations déjà connues, construire une image mentale qui y corresponde...

Encodage : c'est l'activité mentale qui permet la réalisation de ce codage (Cordier & Gaonac'h, 2006, p. 82).

Selon Paivio, la formation d'images mentales favoriserait le processus d'apprentissage. Il postule que le processus de traitement de l'information aboutissant à la création d'images mentales, utilise à la fois des informations verbales et des informations visuelles. Le processus d'encodage des informations utilise donc deux canaux différents, « les informations visuelles et verbales [étant] traitées de manière différente [...] dans l'esprit humain, ce qui crée des représentations séparées correspondant à l'information traitée dans chaque canal²⁹ ». L'hypothèse que le canal visuel peut aider à la mémorisation est ici confortée de deux façons :

- « la capacité de coder un stimulus de deux manières différentes accroît la probabilité de se souvenir de ce stimulus, si on la compare à la probabilité de se souvenir d'un stimulus qui n'aurait été codé que d'une seule manière³⁰ ». Le double encodage permet donc une meilleure mémorisation.
- E. Magnat cite Mayer (2005) et Schnotz & Bannert (2003), qui attestent « que lorsque deux informations de différentes modalités sont présentées simultanément, les performances d'apprentissage sont plus importantes que dans le cas d'une présentation séquentielle. » (Magnat, *op. cit.*, p. 184) La seconde idée est ici celle de la simultanéité de présentation, qui aurait elle aussi une action bénéfique sur les apprentissages.

Les apprenants.es qui sont confrontés à des informations présentées de façon multimodale, un mot et son image associée par exemple lors de la présentation de lexique, ou encore un phonème et sa représentation visuelle lors du travail sur la conscience phonémique (*cf. infra* chapitre 5 concernant le SW, p. 65), doivent être capable de faire le lien entre ces représentations. Ils en seront d'autant plus capables qu'ils auront de l'expérience en ce qui concerne l'utilisation de ces représentations externes (Seufert, 2003 cité par Magnat, *op. cit.*, p. 185). Il est donc important, lorsque l'on souhaite que les supports multimédia proposés aux apprenants.es soient efficaces, d'avoir recours de façon fréquente à ce type de présentation. Le passage d'un canal à l'autre est possible : soit en donnant un nom à une figure (par exemple, transformer l'image mentale d'un chat vers le mot « chat ») ; soit au contraire en associant une image mentale à un terme lu ou entendu. Je vois apparaître ici une difficulté pour les apprenants.es allophones en alphabétisation : du fait de leur très faible stock

²⁹ http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_multimédia

³⁰ *idem*

phonologique et lexical, ils ne vont pas forcément pouvoir faire ces liens facilement. L'apprentissage est donc là pour permettre de construire ce que les connexionnistes appellent des « associations », des liens entre les différents éléments composant une information, en fournissant des indices multimodaux.

Selon Paivio, les deux types d'encodage sont qualitativement différents (Magnat, *op. cit.*, p. 194). Une représentation imagée du stimulus est directement construite lorsque le codage est imagé : on parle alors de codage analogique, puisque la représentation mentale élaborée est presque identique au stimulus physique. En revanche, dans le cas d'un codage uniquement verbal, l'information est traitée en premier lieu par le registre sensoriel, puis par la mémoire à court terme (mémoire de travail) et la mémoire à long terme, avant d'activer une représentation conceptuelle. En effet,

[A]lors que les représentations verbales sont arbitraires et discrètes (au sens où le nom que l'on donne à un objet est arbitraire), les représentations figuratives sont analogiques par nature, c'est-à-dire que l'image mentale a une ressemblance directe par rapport à l'objet dont elle est dérivée (elle garde une idée de la taille de l'objet, des distances entre les parties de l'objet, de leurs positions respectives) (Cordier & Gaonac'h, 2006, p. 92 cité par Magnat, *op. cit.*).

Par conséquent, le codage imagé apparaît comme moins coûteux sur le plan cognitif que le codage strictement verbal.

Ce principe de double-codage, qui fait partie intégrante de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia énoncée par Mayer, a suscité certaines controverses, en raison de la non prise en compte du fait que la cognition se fasse à travers autre chose que des mots ou des images. En effet, lors de la description du fonctionnement de la mémoire de travail au chapitre précédent (*cf. supra* p. 47), nous avons évoqué la possibilité de traitement, dans le calepin visuo-spatial, d'informations perçues visuellement, mais également spatialement ou kinesthésiquement. Il me semble important d'évoquer cet aspect kinesthésique, puisque cette dimension est présente dans l'approche SW. Le double encodage visuel et auditif dont nous avons parlé peut en effet être enrichi par un encodage spatial et proprioceptif, lié à la sensibilité posturale : « un sens du mouvement, une forme de sensibilité, qui, indépendamment de la vue et du toucher, renseigne d'une manière spécifique sur la position et les déplacements des différentes parties du corps »³¹. L'action déictique de pointage mise en œuvre avec le SW, comme nous le verrons dans le chapitre 5, apporte une perception complémentaire, qui va pouvoir être traitée dans le calepin visuo-spatial. Cette « part des informations kinesthésiques par rapport aux informations visuelles et spatiales semblent constituer un champ de recherches extrêmement intéressant » selon E.Magnat, « [p]ourtant

³¹<https://www.cnrtl.fr/definition/kinesthésie>

cela a fait l'objet de peu de recherches » (Magnat, *op. cit.*). Nous pouvons cependant ici évoquer la théorie commune du codage, alternative à celle du double-codage, « une théorie de la psychologie cognitive décrivant comment les représentations perceptives (par exemple des choses que nous pouvons voir et entendre) et les représentations motrices (par exemple des actions de la main) sont liées »³². Cette théorie, avancée par W. Prinz et ses collègues qui énonce l'idée de liens directs entre la perception et l'action - « la perception est un moyen d'action, et l'action est un moyen de perception »³³ - est issue de travaux du psychologue W. James, et plus récemment, de ceux du neurophysiologiste R. Sperry. Je n'entrerai pas ici dans le détail de cette théorie, qui me semblerait intéressante à approfondir pour essayer de comprendre de façon plus précise les apports de la sensibilité kinesthésique pour la mémorisation, et donc pour les apprentissages.

Ce que nous retiendrons, c'est le fait qu'un double codage qui se met en place à partir de perceptions multisensorielles entraîne un apprentissage plus efficace qu'un codage unique. Cela renforce l'idée qu'une approche multimodale est intéressante à proposer aux apprenants.es.

Dans la séquence didactique proposée aux apprenants.es, le choix sera ainsi fait de présenter simultanément du matériel verbal, sonore ou écrit, et le matériel visuel associé. Afin de viser l'efficacité dans l'élaboration des représentations, il sera cependant important de veiller à « l'articulation des représentations, des registres sensoriels qu'elles sollicitent et des circonstances de leur utilisation (Ainsworth, 2006, p. 183 cité par Magnat, *op. cit.*). En cela, la théorie de la charge cognitive, issue de recherches en psychologie, peut nous aider.

2.3 Capacité limitée de la mémoire de travail et charge cognitive

Dans le but de proposer des supports efficaces du point de vue de l'apprentissage, nous pouvons en effet nous intéresser à la théorie de la charge cognitive développée par J. Sweller et F. Paas en 1988. Celle-ci prend en compte la capacité limitée de la mémoire de travail, que nous n'avons pas encore évoquée, et qui est un des principes sur lesquels s'appuie Mayer dans sa théorie cognitive de l'apprentissage multimédia. En effet, la mémoire de travail ne peut traiter qu'un nombre limité d'éléments simultanément, et ce pendant une durée limitée. Lorsqu'un.e apprenant.e est en situation d'apprentissage, il va traiter des informations en mémoire de travail et construire des connaissances qui seront ainsi stockées en mémoire à long terme. Pour traiter cette information, le cerveau subit une charge cognitive, qui ne doit pas dépasser un certain seuil si on souhaite optimiser les mécanismes d'apprentissage et de mémorisation. Pour A. Tricot, « L'objectif de Sweller va être [...] d'identifier ce qui a un effet

³² https://fr.xcv.wiki/wiki/Common_coding_theory

³³ *Idem*

sur ce coût, [...] de trouver des solutions pour faire baisser ce coût, [...] d'interpréter ces effets dans le cadre de la théorie de la charge cognitive » (Tricot, 1998).

Nous pouvons donc nous demander ici si l'utilisation de supports visuels permet de réduire la charge cognitive, et si c'est le cas, dans quelles conditions de présentation. Selon A. Tricot :

Quand un sujet doit traiter un matériel informatif multi-média faisant appel à un mode sensoriel (par exemple un schéma commenté par un texte écrit) ou deux (par exemple un schéma commenté par un texte lu à haute voix), il doit avoir une activité d'intégration mentale des différentes informations, pour comprendre de façon synthétique ce qui lui est présenté de façon séparée. Cette activité d'intégration mentale a un coût cognitif (Tricot, *loc. cit.*).

Pour J. Sweller, la structure et la présentation du matériel ont une influence sur ce coût cognitif « impliqué par l'activité d'intégration mentale » (Tricot, *loc. cit.*). Sweller distingue trois types de charge cognitive (Sweller, 2010). Il sera ici utile de se demander comment la présentation de supports visuels va influencer au sein de ces différents types de charge cognitive :

- **la charge cognitive intrinsèque :**

Elle correspond au processus cognitif nommé traitement essentiel selon Mayer (2014), qui est liée à la tâche en elle-même. Pour l'alléger, il faut agir en supprimant des éléments de la tâche. Cela sera possible par exemple, en présentant à l'apprenant.e une image, associée uniquement à l'information verbale orale (et non aux présentations verbales orale et écrite), ce qui évitera la saturation du canal visuel.

- **la charge cognitive extrinsèque :**

Elle correspond au traitement cognitif inutile selon Mayer (*ibid.*), et qui nous intéresse tout particulièrement puisqu'elle est liée à la façon dont est présentée l'information. L'influence de l'enseignant.e est donc ici très forte, de par les contenus qu'il va proposer et la façon dont il va les présenter. La charge cognitive extrinsèque peut-être allégée en modifiant la structure ou la présentation du matériel. Ainsi, présenter des informations en respectant un principe de proximité, permet d'éviter ou de supprimer l'effet de dissociation de l'attention :

L'effet de " dissociation de l'attention " se produit quand les sujets doivent traiter des sources d'information multiples dont l'intégration doit être opérée mentalement afin que le sens puisse être inféré du matériel présenté. [...] Le matériel présenté ne peut être compris qu'à condition que le sujet intègre mentalement les sources d'information disparates (Tricot, *loc. cit.*).

Cet effet de dissociation, qui fait peser une charge sur la mémoire de travail, peut donc être réduit ou éliminé, en présentant « à proximité les informations textuelles et les informations imagées mutuellement référencées » (Tricot, *loc. cit.*). En effet, un.e apprenant.e

qui ira chercher des informations à plusieurs endroits, avant de les rassembler et de les traiter, devra maintenir toutes ces informations dans sa mémoire de travail³⁴. Les chercheurs (Chandler & Sweller, 1991 ; Van der Meij & de Jong, 2003, cités par Magnat, *op. cit.*, p. 201), soulignent que cette « intégration physique n'a de sens que si les diverses sources d'informations ne font pas sens lorsqu'elles sont présentées de manière distincte ». C'est le cas pour les apprenants.es en alphabétisation qui peuvent donner du sens à un mot écrit que l'enseignant.e associe à une image, mais qui ne peuvent donner du sens au mot présenté seul. Un deuxième principe permet d'alléger la charge cognitive imposée par le partage de l'attention : il est particulièrement intéressant pour notre réflexion puisqu'il s'appuie sur l'effet de la modalité. La charge cognitive sera ainsi « plus faible si diverses modalités sensorielles sont mobilisées (visuelle, spatiale, auditive...) plutôt qu'une seule » (Chanquoy et al., 2007, p. 123 cité par Magnat, *op. cit.*). En effet, nous avons déjà évoqué le fait que la mémoire de travail était composée de plusieurs sous-systèmes, l'un traitant les informations orales/écrites et l'autre les informations visuelles. Le fait de répartir ces informations entre les différents systèmes permet de cumuler leurs capacités et ainsi de ne pas surcharger l'un ou l'autre des systèmes. « La charge en [mémoire de travail sera ainsi] moins importante quand le même matériel est présenté en utilisant les canaux auditifs et visuels, que quand on utilise le seul canal visuel » (Tricot, *loc. cit.*). Selon J. Sweller cet allègement de la charge cognitive par l'effet de la modalité sera d'autant plus sensible que le degré d'interactivité entre les informations présentées est élevé. Ce degré d'interactivité entre les informations présentées joue donc un rôle important. Evoquant la présentation multimodale de phonèmes lors de la mise en œuvre du SW, E. Magnat fait référence à S. Ainsworth (2006, citée par Magnat, *op. cit.*, p. 202), qui explique les « variables [influençant] le bénéfice que peut tirer ou non une personne apprenant avec plusieurs représentations » :

Lorsque la représentation visuelle et la représentation auditive sont présentées ensemble, l'interprétation de l'information auditive (le phonème peut être difficile à identifier) peut être restreinte, guidée, par la représentation visuelle sans qu'il n'y ait de lien fondamental entre les deux représentations (Magnat, *op. cit.*).

Afin de construire leur représentation mentale, les apprenants.es seront donc encouragés.es de façon explicite, à exploiter ce lien conventionnel établi entre les deux représentations.

Il faut également être attentif.ve lors de la présentation du matériel, à ne pas créer un effet de redondance, qui peut nuire aux apprentissages, créant une charge cognitive inutile. « Il y a effet de redondance lorsque deux informations présentant la même chose sont

³⁴ https://fr.wikipedia.org/wiki/Charge_cognitive

présentées à l'individu » (Magnat, *op. cit.*, p. 201). L'effet de redondance est fortement lié au niveau d'expertise des apprenants.es. Or, les personnes en alphabétisation avec lesquelles je serai amenée à travailler au cours du stage, peuvent être considérées comme novices : si je leur présente une unité lexicale selon différentes modalités (verbale écrite, verbale auditive, imagée), les informations ne vont pas se répéter, puisqu'ici, dans cet exemple, une seule information sera connue des apprenants.es, la représentation imagée. Les informations fournies à l'apprenant.e seront donc complémentaires. Cet effet de redondance peut être ressenti surtout lorsque le niveau d'expertise des personnes est élevé.

Le respect de ces trois principes : proximité, multimodalité, et non redondance, peut donc permettre, lors de la présentation de matériel aux apprenants.es en alphabétisation, de ne pas les encombrer d'une charge cognitive inutile, et ainsi favoriser les apprentissages.

- **la charge cognitive essentielle³⁵ :**

Elle correspond à ce que Mayer nomme le traitement génératif. C'est celle qui va permettre aux apprenants.es d'intégrer des connaissances dans la mémoire à long terme. Cette dernière a une capacité illimitée, et elle organise les connaissances sous forme de schémas automatisés. La notion de schéma est centrale dans la théorie de la charge cognitive de Sweller puisque « les schémas permettent d'outrepasser la capacité limitée de la mémoire de travail. Ils permettent de traiter des structures de connaissances complexes et généralisées comme des unités simples de mémoire » (Tricot, *loc. cit.*). Aussi, ayant réfléchi à réduire les charges cognitives intrinsèques et extrinsèques, l'enseignant.e pourra encourager les apprenants.es à construire des schémas cognitifs, ce qui ne sera possible que si la motivation de l'apprenant.e est présente. Cela nous amène à un des autres principes de la théorie de Mayer (*op. cit.*) : le principe du traitement actif, qui évoque l'engagement des apprenants.es.

2.4 Le principe du traitement actif

Selon Mayer (*op. cit.*), les processus décrits dans les paragraphes précédents ne peuvent se produire dans des conditions optimales que si l'apprenant.e est fortement engagé : il doit être acteur de ses apprentissages. L'apprentissage sera plus efficace si l'activité cognitive de l'apprenant.e est réellement consciente. La capacité à réutiliser le contenu de l'apprentissage dans d'autres situations va être également améliorée. Avec L. Fiorella, R.E. Mayer, va ainsi développer l'idée d'un apprentissage génératif (Fiorella et Mayer, 2015), c'est à dire un processus significatif, créateur de sens : « L'apprentissage significatif est une activité génératrice dans laquelle l'apprenant cherche activement à donner un sens aux contenus qui lui sont présentés, ce qui permet d'obtenir de meilleures performances

³⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Charge_cognitive

ultérieures dans le cadre de transferts »³⁶ Ce qui découle de ce modèle, c'est que l'enseignant.e, ne pouvant se contenter de présenter les informations, doit s'assurer de l'engagement actif des apprenants.es, qui eux-mêmes, ne peuvent simplement apprendre par cœur, mais doivent s'impliquer dans des processus cognitifs appropriés : de façon consciente et attentive, ils devront orienter leur attention vers les informations les plus importantes, les organiser et les intégrer à leurs connaissances antérieures, tel que le décrivent Fiorella et Mayer dans leur publication (*op. cit.*). Selon les auteurs, qui insistent sur ce point, ces processus cognitifs ne pourront se mettre en place de façon efficace que si la métacognition et la motivation sont présents chez l'apprenant.e, énergies qui lui permettront d'être attentif et conscient :

Generative learning requires that learners apply appropriate cognitive processes during learning, [...] Monitoring and controlling your cognitive processes during a cognitive task (such as learning from a lecture or from a book) is called metacognition. Thus, an important task of generative learning theories is to understand the workings of metacognitive strategies – that is, strategies for monitoring and controlling cognitive processes (Fiorella et Mayer, *op. cit.*).

Le fait de savoir contrôler et réguler habilement ses propres fonctionnements cognitifs, c'est à dire être capable d'user de stratégies métacognitives, ne peut se faire selon cette théorie de l'apprentissage génératif, que si la motivation est présente :

Even if you are skilled in using the cognitive processes of selecting, organizing, and integrating, and even if you possess the metacognitive strategies for orchestrating them, you may still not engage in generative learning because you just don't want to. What causes people to initiate and maintain generative processing at a high level during learning ? *Motivation* is defined a cognitive state that initiates, energizes, and maintains goal-directed behavior. In short, motivation drives the cognitive system, so it is crucial to incorporate motivational mechanisms into generative learning theory (Fiorella et Mayer, *op. cit.*).

Selon ces deux chercheurs, si la motivation n'est pas présente pour donner du sens à l'apprentissage, et si la conscience métacognitive est absente, alors l'apprentissage génératif ne peut se produire. Nous pouvons faire un lien entre ces observations et les réflexions que nous avons eues concernant l'alphabétisation (*cf. supra* p. 34), quand nous évoquons les principes de S. Dehaene, qui préconise lui aussi l'engagement actif de l'apprenant.e pour un meilleur apprentissage. Le lien sera également fait dans le chapitre 5, avec la description du travail de C. Gattegno, qui pose comme base de l'apprentissage, la conscientisation. Il me semble donc que toutes ces recherches convergent vers l'idée qu'un apprentissage profond sera effectif seulement s'il s'agit d'un apprentissage conscient, si les apprenants.es sont

³⁶ <https://par-temps-clair.blogspot.com/2020/04/lapprentissage-comme-processus-generatif.html>

attentifs à ce qu'ils font, et que cette conscientisation ne pourra se faire que si la motivation et la réflexion métacognitive sont présents. Selon S. Dehaene, « le plus grand talent d'un enseignant consiste à canaliser et captiver, à chaque instant, l'attention de l'enfant, afin de l'orienter vers le niveau approprié. Mais aussi lui apprendre à faire attention » (Dehaene, 2015³⁷) La question qui se pose pour un.e enseignant.e est en effet de savoir comment motiver les apprenants.es et comment les guider, les engager, vers des réflexions métacognitives efficaces, comme l'évoquent Fiorella et Mayer dans leur livre : « [...]how do learners know which processes to apply and when to apply them ? How do you know which information to select, what kind of organization to build, and which aspect of prior knowledge to activate ? » (Fiorella et Mayer, *op. cit.*).

Avant d'essayer de répondre à ces questions en explorant le point de vue de l'apprenant.e par le biais des stratégies d'apprentissage, il me semble important de présenter ici quelques pédagogies ou approches qui permettent selon moi de mettre en place les processus décrits ci-dessus.

3. Pédagogies et approches proposant des supports visuels

Nous évoquerons ici trois pédagogues qui mettent en œuvre des supports visuels pour aider les apprenants.es. Leurs approches ou pédagogies sont actuellement pratiquées par un certain nombre d'enseignants.es qui cherchent des solutions pour aider les apprenants.es en proposant des alternatives aux courants plus traditionnels :

- Montessori :

Avant de développer sa méthode pour des enfants dits « normaux », Maria Montessori (1870-1952) s'intéresse tout d'abord, dans le cadre de son travail à la clinique psychiatrique de l'université de Rome, aux enfants présentant un retard mental (Magnat, *op. cit.*, p. 97). Elle se fait connaître pour ses travaux sur « l'éveil sensoriel », développant des « techniques d'enseignement qui [favorisent] les apprentissages scolaires chez le jeune enfant (Labat, Ecalle et Magnan, 2017, p. 227).

Pour cette pédagogue, les connaissances et compétences vont pouvoir se construire grâce à la manipulation de matériel qui provoquera chez l'apprenant.e des sensations contrastées. Les apprentissages commencent par des exercices sensoriels généraux, effectués de manière successive et distincte, afin d'éduquer les six sens qu'elle considère chez l'être humain : l'ouïe, l'odorat, le toucher, la vue, le goût, et le sens stéréognostique (reconnaitre les volumes au toucher) (Magnat, *op. cit.*, p. 97). Concernant l'apprentissage du lire-écrire, il y a

³⁷ <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>

ensuite focalisation sur les symboles alphabétiques, les explorations sensorielles devenant simultanées pour favoriser les connexions écrit-oral (Labat, Ecalle et Magnan, 2017, *op. cit.*, p. 227) : observer les lettres, toucher leur forme et entendre les sons associés, permet selon M. Lefebvre (2006, p. 93) d'apprendre « simultanément la lettre, le son et la forme spatiale ». La découverte par l'expérimentation multisensorielle est donc primordial pour M. Montessori, qui donne une « importance particulière à l'implication physique de l'apprenant », qui va, par la manipulation d'« objets[,] avec les dimensions visuelle, auditive et kinesthésique que cela implique », pouvoir construire ses connaissances (Magnat, *op. cit.*, p. 98).

- Borel-Maisonny :

Suzanne Borel Maisonny (1900-1995), phonéticienne et grammairienne, est une des fondatrices, en France, de l'orthophonie. Elle va en effet, à partir de 1926, expérimenter de premières rééducations auprès d'enfants opérés de divisions palatines, lui permettant de faire émerger cette nouvelle discipline qu'est l'orthophonie, en englobant les troubles de la voix, de la parole et du langage oral puis écrit. En 1946, elle commence des recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. En s'intéressant alors à la rééducation des enfants dyslexiques et dysorthographiques, elle va créer la « méthode Borel-Maisonny », où des gestes sont associés aux sons³⁸, méthode largement employée aujourd'hui par les professeurs des écoles pour aider les enfants en difficultés. Les enseignants.es proposent ainsi pour chaque phonème étudié, d'y associer un geste unique, quelles que soient les graphies de ce son. Selon Borel-Maisonny, la « mémorisation [est] facilitée en accompagnant chaque signe, au moment où on l'écrit au tableau, d'un geste symbolique, qui y sera attaché jusqu'à acquisition complète de ce signe » (Borel-Maisonny, 1960, p. 18). Le choix de la symbolisation gestuelle prend en compte plusieurs critères (Borel-Maisonny, 1996, p. 21 cité par Magnat, *op. cit.*, p. 98) :

- a) La forme des lettres dans la mesure où celle-ci évoque le phonème [...]
- b) L'articulation qu'il s'agit de faire exécuter ou concevoir [...]
- c) Un mécanisme qu'il faut expliciter [...] Il peut s'agir aussi d'une différenciation à établir entre deux phonèmes que le son et la fonction risquent de faire confondre. »

La position articulaire nécessaire à l'émission du phonème justifie le geste : pour le phonème /B/ par exemple, l'enfant doit exercer une pression avec son doigt au niveau du cou pour ressentir la vibration qui s'y exerce. Le geste ainsi produit sera proche de ce que l'enfant vit physiquement quand il produit le phonème en question. Les gestes de la méthode étant donc fortement ancrés dans l'expérience physique, font appel à la sensibilité kinesthésique de l'enfant (Magnat, *op. cit.*, p. 99). Le canal visuel est donc ici associé au canal kinesthésique

³⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Suzanne_Borel-Maisonny

pour aider l'enfant à mémoriser les correspondances phonèmes-graphèmes, produisant un double encodage de l'information. Les professeurs des écoles l'ont bien compris, cette approche multi-sensorielle peut aider les apprenants.es à « identifier les phonèmes de la chaîne parlée qu'ils segmentent » (Magnat, *ibid.*) lors du travail de la conscience phonologique.

- Gattegno :

Docteur en mathématiques et en psychologie, Caleb Gattegno (1911-1988) collaborera notamment avec M. Montessori et J. Piaget. Il est l'initiateur d'une approche innovante pour l'apprentissage des mathématiques, des langues étrangères et de la lecture. C'est le SW, la méthode silencieuse, qui nous intéressera tout particulièrement dans le cadre de ce mémoire, puisque l'approche sera expérimentée au cours du stage. Cette approche fera donc l'objet d'un développement dans le chapitre 5.

Après avoir exploré la proposition multimodale du point de vue de l'enseignant.e, intéressons-nous maintenant au point de vue de l'apprenant.e, en essayant de comprendre les liens qui peuvent être tissés avec les stratégies d'apprentissage.

4. L'efficacité de la proposition multimodale du point de vue de l'apprenant.e

4.1 Les stratégies d'apprentissage

C'est dans le domaine de la psychologie cognitive, à partir des années 60, que la recherche s'est développée concernant les stratégies d'apprentissage des langues. Un certain nombre de chercheurs ont ainsi étudié les stratégies utilisées par les apprenants.es de langue pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Le site Euro Langues³⁹, dans un article de M. Hismanoglu, fait un état des lieux de ces recherches sur lequel je me suis appuyée pour la description qui suit.

Nous pouvons lier ces stratégies aux processus de mémorisation décrits précédemment en prenant pour définitions celle de Richards et Platt : « [...] tout ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines utilisés par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation d'informations », ce qui nous renvoie au fonctionnement de la mémoire tel qu'il est décrit dans la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, ou encore celle de Parmentier et Romainville : « [...] les stratégies sont des activités dans lesquelles l'apprenant s'engage de manière consciente. », qui nous ramène à la conscientisation, qui, nous l'avons évoqué, est indispensable pour que l'apprentissage soit plus efficace. Dans le

CECRL est également évoqué ce recours aux stratégies d'apprentissage par l'apprenant.e

³⁹ <https://www.euro-langues.org/strategies-dapprentissage-linguistique-dans-lapprentissage-et-lenseignement-des-langues-etrangees-tesl-tefl-apprendre-langue/>

: « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECRL, *op. cit.*, p. 15), rejoignant ainsi Richards et Platt.

De nombreux spécialistes ont classé ces stratégies d'apprentissage des langues, en se centrant sur certaines dimensions plutôt que sur d'autres (pour l'état des lieux, voir le site en note 39 de bas de page). En 2008, C. Bégin propose un cadre de référence simplifié pour ces stratégies d'apprentissage. Pour lui, qui étudie la notion en contexte scolaire, « [u]ne stratégie d'apprentissage [...] est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (Bégin, 2008, p. 53). Cette séparation des stratégies en deux composantes, les stratégies métacognitives d'une part et les stratégies cognitives d'autre part, se retrouve dans toutes les classifications. En proposant une approche multimodale, il est intéressant de se demander vers quelle stratégie l'enseignant.e oriente-il.elle l'apprenant.e, ce qui nous renvoie aux questions posées par Fiorella et Mayer à propos du guidage de l'apprenant.e vers des réflexions métacognitives.

Pour notre réflexion, nous allons nous baser sur la classification d'Oxford, qui paraît être appropriée pour effectuer des liens avec la réflexion menée précédemment. Cette taxonomie est en effet très détaillée et complète. Elle est présentée en annexe 1.

En lien avec les réflexions concernant la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, nous pouvons, du point de vue des stratégies mises en jeu, distinguer ici les deux démarches complémentaires qui seront proposées dans la séquence didactique élaborée pour les apprenants.es de l'Arche (*cf.* annexe 1) :

- en proposant des supports visuels d'une part (images, pictogrammes), il me semble que mon action pourrait se situer au niveau des stratégies directes telles que :
 - les stratégies mnémoniques, en particulier la création de liens mentaux, l'utilisation des images et des sons,
 - les stratégies cognitives de pratique de la langue, la répétition notamment (redire plusieurs fois à voix haute ou mentalement), la réception et l'émission de messages, l'analyse et le raisonnement.
- en proposant de pratiquer le SW, il se produirait alors un élargissement du guidage, englobant des stratégies directes mais également des stratégies indirectes :
 - au niveau des stratégies directes :

- mnémoniques : création de liens mentaux, utilisation d'images associées à des sons, révision à intervalles réguliers, mise en œuvre de l'**action** de pointage,
 - cognitives : pratique de la langue, la répétition notamment (redire plusieurs fois à voix haute ou mentalement), recevoir et émettre des messages, analyse et raisonnement,
 - compensatoires : **deviner intelligemment en se servant d'indices linguistiques.**
- au niveau des stratégies indirectes :
- métacognitives : **centrer ses apprentissages**, en examinant la matière à apprendre, en faisant des liens avec le connu, en prêtant attention,
 - **sociales : coopérer avec les autres pour trouver des solutions.**

Les stratégies d'apprentissage mises en jeu lors d'un travail par une approche multimodale telle que le SW me paraissent donc plus riches que la seule proposition de supports imagés. L'engagement du corps de l'apprenant.e, par le pointage notamment, différencie ainsi le SW d'une approche plus classique. Cependant, les stratégies métacognitives permettant un apprentissage génératif selon Fiorella et Mayer, même si elles sont mises en œuvre par certains aspects, ne sont pas travaillées dans leur globalité⁴⁰.

Nous avons expliqué que l'usage de stratégies métacognitives ne peut se faire que si la motivation est présente (*cf. supra* p. 56). Il nous faut donc, pour clore ce chapitre, évoquer maintenant la motivation de l'apprenant.e, qui, selon Fiorella et Mayer, est indispensable à tout apprentissage génératif, donc efficace.

4.2. La motivation de l'apprenant.e

En quoi une approche et des supports multimodaux peuvent-ils motiver l'apprenant.e en alphabétisation ? Pour essayer de répondre à cette question d'un point de vue théorique, nous pouvons évoquer le travail de Pintrich, cité par A. Segantin (2017), puisqu'il fait le lien entre la motivation et le comportement de l'apprenant.e dans les contextes d'apprentissage. Selon Pintrich, lorsque la motivation est présente, « l'individu agit stimulé et dirigé par des *buts* et il *s'engage* à les poursuivre dans le temps » (Pintrich, 2003 ; Poellhuber, 2007 ; Poellhuber et al., 2016 cités par Segantin, *op. cit.*, p. 9). Sur le schéma (*cf. figure 7*) présentant le modèle de Pintrich, nous pouvons observer que le comportement autorégulatif

⁴⁰ En effet, les stratégies de planification, d'aménagement des apprentissages par l'apprenant.e lui-même, mais également les stratégies d'évaluation des apprentissages, par de l'autocontrôle ou de l'autoévaluation, ne sont pas spécifiquement mises en œuvre dans une approche multimodale. Il s'agira pour l'enseignant.e d'avoir une réflexion quant à ces problématiques, permettant d'orienter son action de façon à favoriser ces stratégies.

d'un individu, qui entraîne une plus grande performance, est directement lié à l'engagement, qui lui-même dépend fortement de la détermination des buts à atteindre. Les attentes (auto-efficacité par rapport à la tâche), la valeur perçue de l'activité (importance et intérêt), ainsi que l'élément affectif (les émotions ressenties par rapport à la tâche) vont être les éléments qui vont engranger le processus de motivation tel qu'il est décrit sur le schéma.

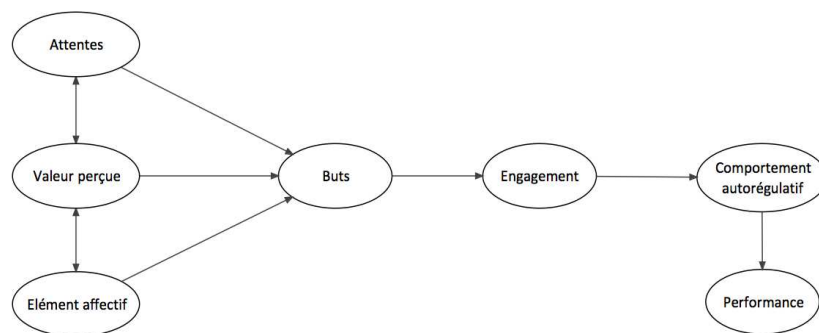


Figure 7 : Le modèle de Pintrich pour décrire la motivation (Pintrich & De Groot, 1990, cité par Segantin, 2017, p. 10)

Segantin précise que ces processus sont également liés, selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci, à trois besoins de base (Ryan et Deci, 2000, cité par Segantin, *op. cit.*) : la compétence, l'autonomie et l'appartenance. Elle indique que « [s]i l'individu n'arrive pas à les satisfaire, la motivation s'affaiblit » (Segantin, *op. cit.*). Cela nous renvoie ici aux besoins des apprenants.es en alphabétisation, évoqués au chapitre 2, à la page 26 de cette étude : les besoins en alphabétisation qui peuvent être reliés à la notion de compétence, et les besoins sociaux qui peuvent être reliés à l'autonomie et à l'appartenance. Nous pouvons ici supposer que ces besoins, présents, vont permettre d'enclencher le processus de motivation. Encore faut-il que les activités proposées correspondent aux attentes, qu'elles soient perçues comme ayant une valeur, et qu'elles apportent des émotions positives.

5. Conclusions du chapitre

Nous faisons donc ici l'hypothèse que les outils multimédias qui seront proposés aux apprenants.es lors du stage (supports visuels et outils SW) sont des outils motivants, qui favorisent la mémorisation et la réflexion métacognitive. Mayer (2008), en réponse aux difficultés pouvant apparaître lors de l'apprentissage multimédia, a énoncé des principes d'élaboration de contenus. Certains de ces principes viennent confirmer nos hypothèses⁴¹ :

⁴¹<http://www.digitaledidactiek.be/modules/2-ontwerp/theorie/mayer/mayers-ontwerpprincipes-van-multimedialeren/?lang=fr>
http://psychologie-cognitive.blogspot.com/2012/06/mayer-2009-theorie-de-lapprentissage_04.html

- **pour éviter une surcharge cognitive intrinsèque** : la complexité du matériel en soi
 - le principe de **modalité** : quand on utilise des images, on apprend plus profondément avec des mots à l'oral qu'à l'écrit. Cela évite la saturation des canaux visuels chez l'apprenant.e.
- **pour éviter une surcharge cognitive dans les processus extrinsèques** :
 - le principe de **cohérence** : éviter les images, ou textes, et sons superflus ou non contextuels,
 - le principe de **signalisation** (par l'utilisation de pictogrammes par exemple) : on apprend mieux quand l'essentiel est mis en avant,
 - le principe de **redondance** : l'utilisation d'images et de texte à l'oral est préférable à l'utilisation d'images avec texte à l'oral plus à l'écrit,
 - le principe de **contiguïté, spatiale et temporelle** : les mots et les images en rapport doivent être présentés proches l'un de l'autre et simultanément,
- **pour favoriser les processus génératifs** :
 - le principe **multimédia** : on apprend mieux avec des mots et des images qu'avec uniquement des mots,
 - le principe de l'**image** : ne montrer que les images qui sont essentielles,
 - le principe de **différenciation individuelle** : les effets de conception ont plus d'impact sur les apprenants.es ayant peu de connaissances préalables ou sur les apprenants.es ayant une mauvaise conscience spatiale.

La séquence didactique pour les apprenants.es en alphabétisation de l'Arche sera donc élaborée en essayant dans la mesure du possible de respecter ces principes. Elle inclura l'utilisation des outils de l'approche SW, qui, je le pense, permettent la mise en œuvre de principes évoqués dans ce chapitre.

Chapitre 5. Le Silent Way au service de l’alphabétisation

Cette approche, créée pour l’apprentissage des langues étrangères par C. Gattegno dans les années 60, n’est pas très développée dans l’agglomération grenobloise. C’est à la Maison des Habitants Anatole France que j’ai pu en observer la mise en œuvre auprès d’apprenants.es. Ceux-ci, mis au centre de l’apprentissage, sont intellectuellement et corporellement impliqués, constamment sollicités pour expérimenter la langue d’un point de vue phonologique mais aussi grammatical, l’expérimentation produisant des essais, des erreurs, des imperfections, des réflexions, analysées par l’enseignant.e qui guide les apprenants.es par des feed-backs successifs indicatifs et non correctifs.

Une rapide synthèse de la pensée de C. Gattegno sera évoquée, avant de mettre en relief ce qui, dans son approche, nous intéresse le plus en terme d’efficacité pédagogique, c’est à dire les mécanismes de rétention d’informations ou plutôt selon le terme employé par C. Gattegno « de rétention d’énergie ».

1. Le modèle théorique de Caleb Gattegno

La réflexion de C. Gattegno « place l’homme dans la dynamique de l’évolution et pense cette évolution en termes d’énergie : pour lui l’univers est fait d’énergie, et l’homme fait globalement partie d’un vaste processus d’évolution de l’énergie » (Ninomiya, 2015) Cette énergie, selon C. Gattegno, va être utilisée au cours de l’apprentissage, processus qui doit à la fois tenir compte du fait que chaque personne, à travers le maintien d’automatismes, « se reconnaît comme étant la même tout au long de sa vie », mais est capable également de changements et d’évolution permanents⁴².

1.1 Les entités énergétiques

Cette énergie, selon C. Gattegno, se décline en 3 entités (Young, 2006) :

Le **Moi** tout d’abord, qui est une énergie créatrice libre qui permet, grâce à différents attributs de faire face au nouveau pour en faire l’apprentissage, qui permet de capter l’énergie en mouvement grâce notamment aux organes de la perception.

Le **psychisme** ensuite, qui croît en permanence, puisqu’il s’enrichit des automatismes et des fonctionnements acquis tout au long de la vie. C’est le dépositaire du passé. Il permet à l’individu de vivre l’instant présent riche de toutes les expériences antérieures.

L’**affectivité** enfin, est une énergie tournée vers le futur. C’est elle qui permet d’agir.

⁴² <https://www.uneeducationpourdemain.org/approche-pedagogique/>

1.2 Deux lois et un axiome universels

Dans sa réflexion philosophique globale, C. Gattegno propose deux lois universelles et un axiome, qui sont applicables en particulier au niveau de l'enseignement.

La première loi est celle de la **subordination et de l'intégration**. Selon lui, le nouveau subordonne l'ancien en l'intégrant. Il applique cette loi au domaine de l'enseignement quand il énonce que c'est l'apprentissage qui subordonne l'enseignement. Ainsi, un enseignement basé sur l'approche de Gattegno prendra en compte les capacités déjà là des apprenants.es, et favorisera la conscience de leur propre apprentissage. Les rôles d'enseignant.e et d'apprenants.es pourront être inversés, ou entremêlés dans l'espace de la classe qui deviendra alors un laboratoire où les choix, les stratégies, la pratique de la chose à étudier auront une place principale.

La deuxième loi est celle de l'**économie de l'énergie**, qui consiste à produire plus en dépensant le moins d'énergie ou de temps possible. Tout enseignant.e doit donc réfléchir à un « apprentissage « à bas prix » en termes de dépense d'énergie, un apprentissage basé sur une utilisation systématique des pouvoirs de l'esprit plutôt que sur la mémorisation » (Young, *op. cit.*). C. Gattegno parlera en ce sens de rétention plutôt que de mémorisation.

L'axiome énoncé par C. Gattegno est celui des **hiérarchies temporelles**, qui implique logiquement que les événements se déroulent dans un ordre précis. Dans le domaine de l'éducation, cette vérité nous contraint à chercher et à préciser l'ordre des événements, actions, tâches à proposer aux apprenants.es.

2. Comment favoriser l'engagement des apprenants.es selon Caleb Gattegno ?

En quoi l'approche SW permet-elle de favoriser l'engagement des apprenants.es, et donc de favoriser les apprentissages ? Nous aborderons cette question une fois de plus selon les deux points de vue : celui de l'enseignant.e, à travers la description des outils SW qu'il ou elle va utiliser, et celui de l'apprenant.e, à travers la description du rôle des attributs du Moi selon C. Gattegno, qui selon lui, peuvent aider l'apprenant.e dans ses apprentissages. Si on se réfère aux questionnements du chapitre 4, nous pouvons ici nous demander si l'approche SW permet de motiver les apprenants.es et comment elle les guide, les engage, vers des réflexions métacognitives efficaces. Nous pouvons également nous poser la question de savoir si les supports proposés respectent certains des principes d'élaboration de contenus énoncés par Mayer. Nous pourrions enfin nous interroger à propos des conclusions du chapitre 3, qui mettaient en évidence des éléments saillants pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (alphabétisation conscientisante, prenant appui sur des situations de communication issues de l'environnement des apprenants.es; enseignement du code alphabétique; suivi d'une

progression pour l'apprentissage des correspondances phonèmes / graphèmes ; appui sur l'oral; apprentissage associant lecture et écriture; engagement actif, attention, plaisir).

2.1 Les outils et supports du Silent Way proposés par l'enseignant.e

C. Gattegno a développé des gestes et des outils spécifiques :

- le **pointeur** :

L'enseignant.e et les apprenants.es vont utiliser une baguette pour pointer des éléments de la langue (phonèmes, graphèmes, mots) sur les panneaux de sons, sur le Fidel, ou encore sur les réglettes cuisenaires, décrites ci-après. Ces gestes déictiques permettent d'une part la focalisation de l'attention, et d'autre part la perception kinesthésique d'informations, favorisant la mémorisation comme nous l'avons évoqué. (*cf. supra* p. 52).

- le **panneau de sons** :

Sur ce panneau⁴³ (*cf.* annexe 2, figure 1), chaque phonème de la langue française est représenté par un rectangle de couleur : les voyelles sont situées dans la partie haute du panneau, les consonnes en bas, et les semi-consonnes de façon intermédiaire, entre ces deux blocs. Pour l'expérimentation menée lors de ce travail, j'utiliserai un panneau que j'ai adapté et qui sera décrit dans le chapitre 6. Ce panneau est disponible pour le pointage à chaque séance. Il permet de faire découvrir les sons, de travailler les oppositions de sons, de décomposer un mot en unités sonores : « le travail sur le panneau de sons éveille la conscience phonologique de l'apprenant » (Guicheneuy Debonnaire, 2021). Au début de l'apprentissage, avec des débutants, l'enseignant.e va ainsi pointer des phonèmes afin que les apprenants.es les mémorisent par répétition. L'enseignant.e garde le silence au maximum, utilisant les ressources, la réflexion et les propositions des apprenants.es. Les apprenants.es eux-mêmes peuvent venir pointer un mot en le décomposant en phonèmes, ou demander un éclaircissement concernant une prononciation.

- le **Fidel** :

Le Fidel (*cf.* annexe 2, figures 2 et 3) propose toutes les graphies envisageables pour chaque phonème, en reprenant les mêmes couleurs que sur le panneau de sons. Il est partagé en deux panneaux que l'on accroche également au mur afin qu'ils soient constamment disponibles : un panneau qui décline les voyelles, et un panneau qui décline les consonnes. Grâce au Fidel, tous les mots peuvent être écrits, en choisissant la bonne orthographe pour chaque phonème. Le Fidel permet de faire le lien entre la prononciation et l'orthographe.

⁴³ <https://www.pronunciationscience.com/home/français/>

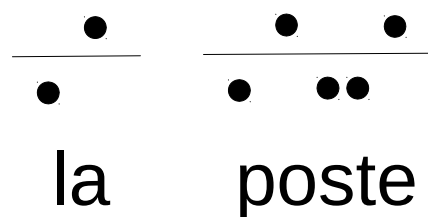
- les **réglettes cuisenaires** :



Figure 8 : Les réglettes cuisenaires

Les réglettes cuisenaires (*cf.* figure 8), initialement utilisées pour travailler les mathématiques selon la méthode Cuisenaire, sont des petites réglettes de dix tailles et couleurs différentes. Elles permettent de mettre en évidence une structure de phrase, de travailler la syntaxe sans utiliser de métalangage, en se substituant au contenu sémantique. L'enseignant.e peut ainsi mettre en évidence visuellement des structures de phrases semblables, au contenu sémantique différent, permettant à l'apprenant.e de s'approprier la nature grammaticale des mots de façon inductive. Ce matériel permet également la mise en relief de particularités syntaxiques, comme par exemple le travail de différenciation entre « à la...maison » et « au...collège ». Les principes : multimédia, modalité, non redondance, contiguïté spatiale et temporelle, sont ici bien respectés, texte oral et couleur étant associés sans créer de surcharge cognitive.

- les outils complémentaires :
 - un code visuel va être ajouté aux outils précédents pour les activités d'encodage : il s'agit du **code trait point**. En voici un exemple :



L'apprenant.e, après avoir pointé le mot sur le panneau de sons, va dessiner ce code trait point (au-dessus du trait pour les voyelles, en-dessous pour les consonnes), avant de chercher les graphies correspondantes sur le Fidel, pour écrire le mot avec la bonne orthographe. Ce code intermédiaire entre le panneau de sons et le Fidel, permet la différenciation spatiale entre les voyelles et les consonnes ;

- les doigts de la main peuvent être utilisés pour décomposer visuellement la phrase en mots. L'enseignant.e présente sa main ouverte face à l'apprenant.e, paume tournée vers elle ou lui, et prononce la phrase travaillée en pointant un doigt pour chaque mot

prononcé. Il peut ainsi visuellement mettre en évidence un problème dans la phrase (l'omission d'un mot), ou bien une élision ou encore une liaison.

Tous ces outils spécifiques utilisés dans l'approche SW⁴⁴ vont permettre une perception multisensorielle utilisant les canaux visuel, auditif, et kinesthésique de l'apprenant.e. Le panneau de sons utilisé dans l'approche SW respecte ainsi les principes de multimodalité et de non redondance évoqués au chapitre 4 : trois perceptions sont associées à chaque phonème, la perception visuelle (la couleur), la perception kinesthésique (le pointage), et la perception auditive (la prononciation). Il n'y a pas superposition d'informations, mais complémentarité, évitant ainsi la redondance, ces perceptions multisensorielles, comme nous l'avons vu, favorisant la mémorisation. Avec ce panneau, c'est également la contiguïté temporelle qui est respectée : le phonème est pointé en même temps qu'il est prononcé.

Une question se pose quant à l'information écrite visuelle fournie par le Fidel : crée-t-elle une surcharge cognitive, puisque l'apprenant.e dispose alors de deux informations visuelles (la couleur et le texte) ? Le principe de proximité spatiale n'est pas non plus respecté, puisque le lien spatial avec le panneau de sons est à construire par l'apprenant.e. Selon le « protocole » observé à Anatole France, les deux panneaux sont utilisés de façon successive (et non pas simultanée) dans une séance : pointage des phonèmes (panneau de sons), code trait point, pointage des graphèmes, écriture du mot. Ce dispositif aide peut-être à minimiser les effets négatifs de cette surcharge.

Cela étant, l'appropriation des panneaux du Fidel ne se fait pas sans mal. A la maison des Habitants Anatole France, ainsi que lors du stage mené à l'Arche, j'ai observé que les apprenants.es avaient besoin d'être énormément guidés.es pour l'utilisation du Fidel, alors qu'ils sont plus en autonomie concernant l'utilisation du panneau de sons.

Le code visuel trait point qui utilise en même temps des informations kinesthésiques (Pointé en haut ? Pointé en bas ?) apporte-t-il quant à lui une information complémentaire pouvant être traitée par la mémoire de travail, ou alors provoque-t-il une surcharge cognitive, par un effet de redondance ? Il me semble que nous pourrions classer l'information complémentaire apportée par ce code comme spatiale, que l'apprenant.e doit mettre en lien avec les informations visuelle, auditive et kinesthésique qu'il a déjà perçues, information qui serait donc complémentaire et non redondante. L'apprenant.e aurait donc à sa disposition, à mettre en lien, quatre informations provenant de quatre perceptions différentes. Il semble d'ailleurs, au dire des formatrices, que ce code soit réellement une aide pour les apprenants.es.

On peut ajouter à ces remarques le fait que cette approche SW permet de travailler l'éveil à la conscience phonologique ainsi que les correspondances phonème / graphème, très

⁴⁴ Ces outils sont décrits sur le site "Une éducation pour demain": <http://www.uneeducationpourdemain.org/>

importants pour emmener des apprenants.es analphabètes vers l'apprentissage du code alphabétique. Le SW met également en oeuvre le principe associant la lecture et l'écriture évoqué au chapitre 3 (*cf. supra* p. 36), c'est à dire le fait composer des mots et d'apprendre à les écrire, facilitant ainsi la mémorisation.

2.2 Le rôle des attributs du Moi : énergie créatrice libre de l'apprenant.e permettant l'apprentissage

Les attributs du moi sont ce qui ne peut pas être appris. Selon C. Gattegno, l'apprentissage a lieu lorsque de nombreux attributs du Moi de l'apprenant.e sont engagés simultanément. On peut classer certains de ces attributs, selon leur fonctionnement ou leur rôle par rapport à l'apprentissage :

- **au centre : la prise de conscience :**

« Apprendre, c'est prendre **conscience** » selon C. Gattegno. Cela implique que l'enseignant.e ne soit pas là pour transmettre un savoir, mais que la prise de conscience occupe une place centrale dans tous les apprentissages qu'il propose, puisqu'un apprentissage durable ne peut être construit que par l'apprenant.e. Cette prise de conscience dans l'apprentissage rejoint l'idée de Fiorella et Mayer, évoquée au chapitre 4, qui énonce qu'un apprentissage génératif, donc profond, ne pourra se faire que si l'apprenant.e est fortement engagé.e, et donc actrice ou acteur de son propre apprentissage. C. Ninomiya souligne en ce sens que « [c]es « prises de conscience » se produisent [...] à condition que l'apprenant soit concentré et « présent à » ce qu'il étudie » (Ninomiya, 2015). S. Dehaene (2011), lorsqu'il parle d'engagement actif nécessaire à un apprentissage efficace, rejoint également cette idée. L'approche de Gattegno utilise le silence pour provoquer les questionnements et la recherche chez l'apprenant.e, mais aussi encourage l'entraide entre apprenants.es, favorisant ainsi les réflexions métacognitives et les prises de conscience.

- **les outils dont dispose l'enseignant.e pour permettre les prises de conscience :**

La **perception** et la **discrimination**, utilisés de façon conjointe pour l'apprentissage, sont des outils très précis et très puissants. L'enseignant.e doit travailler l'infiniment petit, le très subtil afin que le pouvoir de discrimination de l'apprenant.e soit souvent sollicité. Nous pouvons par exemple penser à la différenciation phonétique entre /e/ et /ɛ/, qui est parfois nécessaire car elle a une implication sur le sens, et parfois moins indispensable. Le panneau de sons du SW permet de travailler cette différence subtile pour des apprenants.es allophones. Pour les formatrices que j'ai rencontrées, cette différenciation n'est pas forcément primordiale à ce stade de l'apprentissage. Pour ce qui est de la séquence didactique qui sera proposée au chapitre 6, le choix sera fait de prendre en compte cette différence et de la travailler avec les

apprenants.es. L'éveil de la conscience phonologique, avec un travail à partir de l'oral, est très important pour les apprenants.es en alphabétisation, comme nous l'avons évoqué au chapitre 3. C'est ce que propose l'approche SW.

La **création d'images mentales** et l'évocation qui s'ensuit sont également des outils d'apprentissage très puissants selon C. Gattegno. Prenons l'exemple de l'utilisation du panneau de sons : un apprenant.e souhaitant retenir le phonème /u/ va créer une image virtuelle au niveau de la mémoire de travail, qui sera associée à la prononciation, à la couleur et à l'emplacement du phonème sur le panneau. Une fois l'information intégrée au niveau de la mémoire à long terme, la répétition étant ici utile, elle peut disparaître de la mémoire de travail, laissant de la capacité disponible pour autre chose. L'**action** réelle enfantine se transforme ainsi en une action virtuelle à partir de l'adolescence, beaucoup moins coûteuse en énergie, et qui permet la mise en place de la vie intellectuelle. L'utilisation des réglettes cuisenaires pour l'apprentissage des mathématiques en est un exemple : la notion de double, qui va être retenue grâce à la manipulation des réglettes de formes et de tailles différentes, peut être automatisée par la suite sans l'utilisation des réglettes. On peut ainsi aider les apprenants.es en leur faisant travailler leur pouvoir d'évocation. Cette vision rejoint donc, me semble-t-il le processus décrit dans la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia évoqué au chapitre 4, qui permet la fabrication d'images mentales.

Le **besoin de savoir** correspond à la curiosité intellectuelle et affective d'un individu qui a besoin d'être satisfaite face à un problème perçu. C'est l'**intelligence**, selon C. Gattegno, qui permet les transformations, par ajustements, essais, erreurs, qui aboutiront à l'élaboration de nouvelles réponses à certaines questions qui se posent.

- **toujours rechercher une meilleure connaissance des apprenants.es** : :

Pour mieux connaître les apprenants.es, un enseignant.e doit d'une part avoir constamment à l'esprit les besoins des apprenants.es et ainsi se fier à leur **sens de la vérité** (chaque apprenant.e doit pouvoir se fier à ses différentes perceptions, et ainsi être au contact d'une réalité qu'il va reconnaître, dont il va avoir conscience, et qui va se construire peu à peu⁴⁵). Il peut d'autre part utiliser à bon escient la **volonté**, présente dans tous nos actes : « Demander aux élèves de mémoriser quand d'autres attributs du Moi peuvent être utilisés de façon plus efficace, c'est baser son enseignement sur une mauvaise utilisation de la **volonté** » (Young, *op. cit.*) Pour cela, il convient de bien connaître cette volonté, aussi bien la sienne propre en tant qu'enseignant.e que celle des apprenants.es. Ce que je comprends ici de cette idée de C. Gattegno, c'est qu'il convient, pour un apprentissage efficace, de guider les

⁴⁵ Gattegno donne en exemple des élèves qui donnent une réponse à leur enseignant, dans l'attente d'avoir son approbation, alors que cette réponse est déjà connue des apprenants.es. Les élèves ont donc appris que seul le maître a le droit de savoir qu'il sait : « Seul le maître sait, et dans ces conditions, l'enseignement n'est pas basé sur le sens de vérité des élèves » (Young, 2006, p. 33)

apprenants.es vers des situations leur permettant d'orienter leur volonté vers la rétention d'informations (outils, supports, posture, silence, recherche, questionnements) plutôt que vers la mémorisation consciente des informations fournies (*voilà ce que vous avez à apprendre, voilà ce dont vous devez vous souvenir*). Les supports visuels et outils de l'approche ont donc été développé en ce sens.

- **observer l'engagement des apprenants.es pour réajuster son enseignement :**

L'état de **concentration** d'un apprenant.e renseigne sur son degré d'engagement dans l'activité proposée. Il informe si celle-ci est adéquate, tout comme les manifestations de **liberté** qui peuvent être observées chez lui. L'enseignant.e, selon C. Gattegno, a en effet pour rôle de rendre toujours plus de liberté aux élèves, afin que ceux-ci aient moins besoin de l'enseignant.e. Le rôle du silence dans l'approche me semble permettre cette liberté : s'effacer en tant qu'enseignant.e dans l'espace sonore, et être à l'écoute de ce qui va se produire, favorise la prise de parole des apprenants.es, les autorisant à s'interroger, à chercher ensemble, à se tromper. Les outils manipulables du SW (pointeur, panneaux, réglettes) créent également une liberté d'action auprès des apprenant.es qui peuvent s'en emparer lorsqu'ils en ressentent le besoin, lorsqu'ils souhaitent exercer leur volonté. Le rôle de l'enseignant.e sera lors de guider l'apprenant.e afin qu'il puisse librement exercer sa volonté en fonction de ses besoins.

L'attribut du Moi que C. Gattegno appelle **la passion** permet de reconnaître qu'une personne, ayant pour objectif de mobiliser son énergie dans le temps afin de mener à son terme un projet, est engagée dans une activité de manière absolue.

Le **sens de l'harmonie** et le **fait de « se rendre »** sont mis en évidence par un état de confiance dans ce qui peut se présenter : l'inconnu, l'avenir, mais aussi un « état d'être en confiance », c'est à dire la capacité à « se laisser éduquer par le problème », se laisser le temps d'aborder un problème tel qu'il est, dans toute sa complexité, sans vouloir le simplifier ou le modifier. S., une apprenante de l'Arche, illustrera, nous le verrons au chapitre 7, cet état de confiance face à ce qui peut se présenter.

3. Conclusions du chapitre

Dans son mémoire qui porte sur une expérimentation du SW avec des migrants adultes débutants complets en contexte ASL, G. Yildirim (2018) exprime le fait que « les principes du rôle de l'enseignant de l'approche SW [...] paraissent être idéals [dans ce contexte] car ils répondent à ceux de la pédagogie pour adulte, l'andragogie ». En effet, cette approche rejoint en bien des points l'analyse de H. Lenoir (2014) concernant l'andragogie, qui évoque :

- « La prise en compte de la logique du contenu » : en cela, le SW répond aux exigences de l'apprentissage multimédia, tel qu'il est préconisé par Mayer et Fiorella. Des principes

énoncés sont en effet respectés : multimédia, modalité, proximité temporelle, non redondance. Cette approche permet de mobiliser différents canaux sensoriels : auditif, visuel, spatial et kinesthésique. Cette combinaison complémentaire favorisant la mémorisation peut-être particulièrement adaptée aux publics adultes en alphabétisation car elle permet à chacun.e d'avancer selon ses aptitudes et ressources propres ;

- « La prise en compte de la pluralité des personnes » : tenir compte de leurs besoins, de leurs compétences déjà là. C. Gattegno s'appuie sur les fonctionnements des apprenants.es, c'est à dire sur les capacités et compétences qu'ils ont développés et intégrés au cours de leur vie, depuis leur naissance. Les besoins en alphabétisation peuvent en l'occurrence être travaillés, puisque le SW permet l'éveil de la conscience phonologique, mais aussi un travail croisé entre lecture et écriture, principe nous l'avons vu préconisé pour un apprentissage efficace ;
- le guidage de l'apprenant.e vers des réflexions métacognitives profitables, afin qu'il ou elle soit acteur, actrice de son apprentissage. Lenoir (*loc. cit*) explique que « faire de l'apprenant un acteur de ses propres apprentissages, c'est parler sur son désir d'apprendre et s'appuyer sur lui, car il n'y a point d'acquisition sans motivation ». C'est ce que propose le SW, comme l'évoquait C.G. lorsqu'elle nous parlait de l'enthousiasme des apprenants.es et qui comparait le groupe d'apprenant.es, englobant la formatrice à «un groupe de chercheurs qui expérimente par le jeu des essais erreurs et finit par trouver une solution ou une réponse à ses interrogations» (*cf. supra* p. 20).

C. Gattegno part du principe que chaque apprenant.e dispose d'un « budget énergétique », et qu'il se soucie de la façon dont il va dépenser cette énergie au cours de l'apprentissage. Il a observé et compris que l'effort de mémorisation est extrêmement coûteux en énergie notamment lorsque l'apprenant.e n'a pas d'intérêt particulier pour le contenu appris. C. Gattegno a donc développé des outils et des techniques, des façons d'apprendre, qui sont peu dépendantes en énergie. Il s'agit de fonctionner par rétention, en créant des images auditives, visuelles, kinesthésiques, à partir de l'énergie reçue et perçue de l'extérieur, c'est à dire à partir de ce que l'apprenant.e voit, entend, touche, sent ou ressent. Ce système de rétention est très efficace selon C. Gattegno, l'esprit étant capable de retenir ainsi une énorme quantité d'informations. L'intérêt majeur du SW, souligne E. Magnat (2013, p 102), « repose sur l'importance accordée à la représentation visuelle des phonèmes », puisque le double encodage de l'information se produit. J'ajouterais que l'aspect kinesthésique, avec le pointage des phonèmes, permet, comme nous l'avons déjà évoqué, un enrichissement des perceptions qui va favoriser la rétention d'informations.

Ces conclusions me confortent dans l'idée de proposer ces outils aux apprenants.es en alphabétisation de l'Arche, démarche que je vais décrire dans la troisième partie de ce travail.

Partie 3

-

Proposition, mise en œuvre et analyse d'une séquence didactique pour les premiers pas d'apprenants.es en alphabétisation.

Chapitre 6. Proposition et mise en œuvre d'une séquence didactique pour les premiers pas d'apprenants.es en alphabétisation.

Pour élaborer cette séquence didactique pour les premiers pas d'apprenants.es en alphabétisation, j'ai pris en compte d'une part les conclusions énoncées dans le cadrage théorique sur la multimodalité, qui viennent confirmer notre hypothèse que les supports visuels permettent, si on respecte certains principes, de favoriser la mémorisation, et d'autre part les conclusions concernant l'alphabétisation, permettant de tenir compte des besoins des apprenants.es de l'Arche. Deux schémas synthétiques (*cf.* annexe 3) permettent de les visualiser : des liens entre ces diverses conclusions ont été mis en évidence par des pastilles colorées dont l'explication se trouve dans la légende des schémas.

1. Choix didactiques : prise en compte de nombreux paramètres

Sur le premier schéma sont visibles les besoins des apprenants.es, qui vont guider la réflexion menée par l'enseignante pour aboutir aux choix didactiques, observables sur le second schéma, un aller retour constant étant nécessaire entre ces deux pôles pour réajuster les contenus proposés. Pour mieux comprendre les choix décrits ci-dessous, il sera utile de se référer aux schémas synthétiques proposés.

1.1 Alphabétisation

Les pré-requis nécessaires à l'entrée dans la lecture, tels qu'ils sont définis par J-C. Rafoni (*cf. supra* p. 32) ne sont pas acquis pour la plupart des apprenants.es du groupe alpha. J'arrive à cette conclusion après quelques séances de travail avec eux. Déterminer à quelle phase en est chaque apprenant.e permet de proposer, au fur et à mesure des séances, des exercices adaptés :

- entre la phase 0 et la phase 1 : je place F. à ce niveau, car il s'exprime très peu, son bagage lexical est très faible, et il ne peut travailler la lecture en production vocale, mais seulement en réception vocale (reconnaissance de syllabes, de mots, de phrases lues par une tierce personne). Il a beaucoup de mal à prononcer les mots. Les compétences linguistiques orales et macrosegmentales sont donc à acquérir pour lui. Les correspondances graphophonologiques ne sont pas encore acquises. Les activités d'éveil à la conscience phonologique, de segmentation phrastique, ainsi que les exercices proposés avec des lettres pourront donc être bénéfiques pour lui ;
- phase 1 : je considère que CA, M. et CA. sont à ce niveau. Elles ne peuvent lire en production, et ont également du mal à lire en réception. Elles possèdent cependant un

bagage lexical plus étoffé que F. Les activités d'adressage vocal, pour activer la lecture en réception, seront très utiles pour ces apprenantes. Les compétences de la phase 1 seront ainsi travaillées ;

- entre la phase 1 et 2 : Ma, Az. et S. sont des apprenants.es qui sont à l'aise avec la lecture en réception, et qui commencent à lire en production. Il et elles tâtonnent phonologiquement. La lecture en réception est aisée pour eux. Cependant, toutes les compétences de la phase 1 ne sont pas encore complètement acquises : segmentation lexicale, code graphophonologique, mots outils très fréquents. Pour ces apprenants.es, il s'agira donc de différencier la proposition en leur demandant par exemple de lire plus souvent en production vocale.

Les principes préconisés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture évoqués au chapitre 3 et synthétisés en annexe 3 vont ainsi être mis en oeuvre au fil des séances, avec un accent mis sur l'appropriation des correspondances phonèmes / graphèmes, ainsi que sur le respect du principe associant lecture et écriture. A partir des travaux de S. Dehaene (2011) et de N. Catach, j'ai établi une progression d'apprentissage pour l'étude de ces correspondances. Elle est visible en annexe 4. Il s'agit d'une base de travail, d'un guide de progression, auquel peuvent venir se rajouter ponctuellement d'autres phonèmes et graphèmes selon les besoins.

1.2 Français langue étrangère

Les apprenants.es de ce groupe alpha ont tous un niveau A1.1 à l'écrit, niveau qui pourra évoluer grâce au travail effectué en alphabétisation. Pour ce qui est de l'oral, les niveaux sont très variables. L'objectif sera donc, à travers des situations de communication et des immersions orales, de faire progresser chaque apprenant.e en partant de là où il en est.

1.3 Besoins sociaux

Les activités et thématiques proposées dans la séquence tiendront compte du besoin des apprenants.es de fréquenter différents lieux sociaux, d'y être acteur ou actrice, de tendre vers l'autonomie, de leur besoin d'agir dans leur environnement proche dans un contexte homoglotte. Les besoins les plus urgents définis par S.E. de l'Arche sont résumés sur la figure 1 de l'annexe 3 (se présenter, connaître et repérer les lieux sociaux de la ville, connaître les chiffres et les nombres, connaître les jours de la semaine, demander ou dire l'heure, prendre rendez-vous, connaître quelques verbes clés). Ces besoins n'étant pas pris en compte par l'approche SW, un choix a été fait : celui d'utiliser les outils de C. Gattegno en prenant appui, pour le matériau linguistique, sur des thématiques liées à ces besoins sociaux.

2. Apport de supports visuels

L'hypothèse qu'une démarche proposant des contenus multimédias favorise la mémorisation étant confirmée par notre étude théorique, plusieurs supports visuels ont été proposés aux apprenants.es.

2.1 Les supports visuels proposés lors des séances

- des pictogrammes associés de façon spatialement proche à une courte consigne, pour chacun des exercices écrits proposés,
- l'utilisation de Quizlet⁴⁶ : un logiciel permettant de fabriquer des listes de mots, chaque mot étant associé à une illustration, là encore spatialement et temporellement proche. Les apprenants.es ont la possibilité de faire des exercices variés,
- utilisation d'images pour la présentation du lexique, mais aussi pour les exercices d'adressage vocal proposés à l'écrit (appariement texte/image),
- les panneaux du SW (panneau de sons et Fidel),
- les réglettes cuisenaire,
- des étiquettes graphèmes respectant les couleurs du Fidel,
- utilisation de quelques gestes Borel Maissonny.

2.2 Le choix du Silent Way

En choisissant d'expérimenter le SW avec les apprenants.es de l'Arche, c'est bien plus qu'un simple apport de supports visuels spécifiques qui va être mis en oeuvre. Cette approche va en effet permettre d'une part le respect des principes multimodaux déjà décrits, favorisant la mémorisation, ou plutôt la rétention d'informations, et d'autre part la prise en compte des besoins en alphabétisation des apprenants.es, puisque le SW permet l'éveil de la conscience phonologique, et permet le travail actif associant lecture et écriture. Pour ce travail de production écrite, le choix sera fait de proposer deux façons d'écrire des syllabes ou des mots : à la main, mais aussi à l'aide d'étiquettes graphèmes (le Fidel découpé en étiquettes, à la façon de C.B., *cf. supra* p. 37), ce qui permet d'alléger le geste graphique, en se concentrant sur les correspondances phonèmes / graphèmes.

Il faut préciser que cette mise en oeuvre du SW était quelque chose de complètement nouveau pour moi, mais aussi pour les apprenants.es, qui n'avaient jamais connu cette démarche auparavant. J'ai fait le choix de leur présenter le panneau de sons (*cf.* figures 9 et 10) et le Fidel associé (*cf.* figure 11), simplifiés, que j'ai conçus cette année à partir de la version utilisée plus couramment en SW⁴⁷. La description et les choix effectués pour ce

⁴⁶ <https://quizlet.com/>

⁴⁷ <https://www.pronunciationscience.com/home/français/>

panneau sont notés en annexe 5. La démarche SW était mise en oeuvre pendant 25 minutes en moyenne au cours des séances.

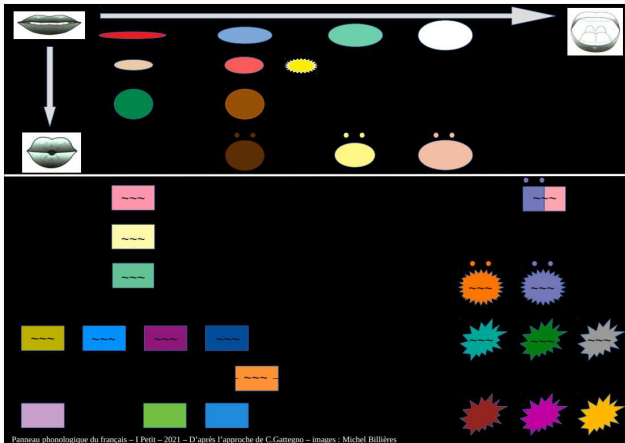


Figure 9 : panneau de sons, d'après le panneau de sons issu de l'approche de C. Gattegno.

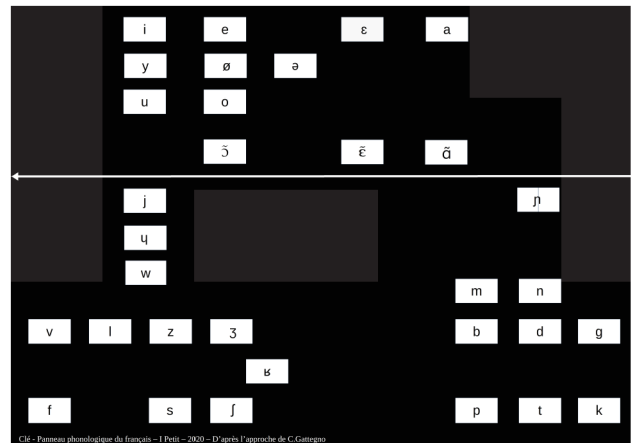


Figure 10 : Clé du panneau de sons.

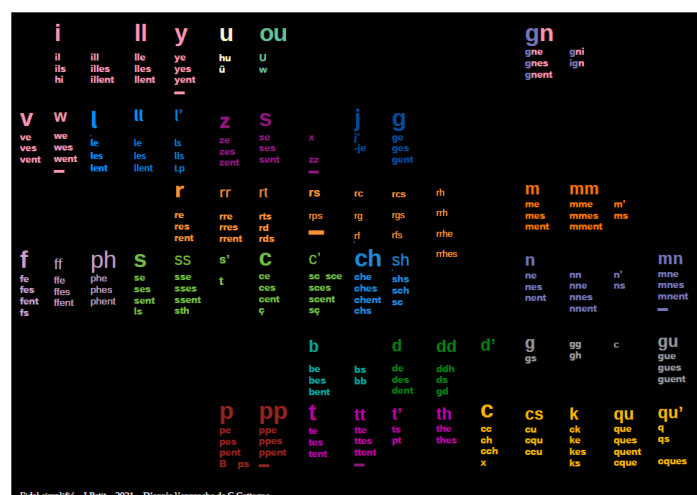
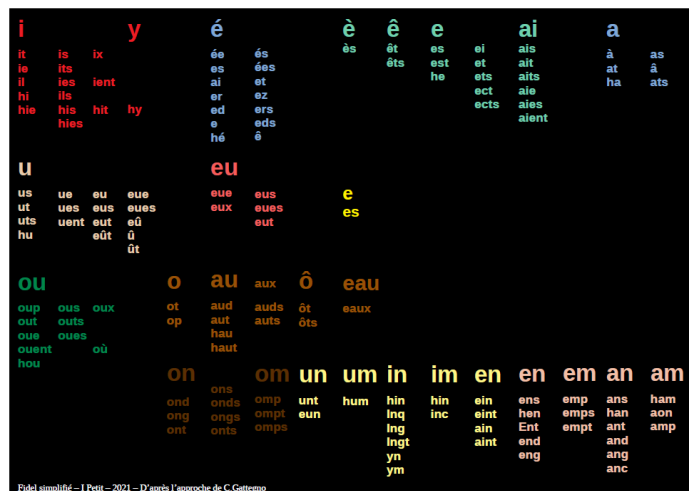


Figure 11 : Fidel.

Pour l'entrée dans l'écrit à l'aide des outils Gattegno, différentes étapes sont nécessaires :

- période d'appropriation du tableau de phonèmes, en se focalisant tout d'abord purement sur les sons. Mémorisation des couleurs et de la position de certains phonèmes, en commençant par les voyelles, puis en y associant des consonnes, cela permettant de fabriquer tout d'abord des syllabes, puis au fur et à mesure des séances, des mots simples ;
- période d'appropriation de liens graphèmes / phonèmes avec ces syllabes ou ces mots simples ;
- période d'appropriation du code traits points, toujours avec ces mots simples ;
- complexification avec de courtes phrases. Codage traits points.

Etant donné le temps dont nous disposions, le niveau tout à fait débutant des apprenants.es, et la découverte pour eux de l'approche et des outils, nous avons pu surtout expérimenter l'entrée dans l'écrit par les syllabes et les mots très simples. Avec S., l'après-midi, la phrase simple a été travaillée.

3. Contenus mixtes

Ce que j'entends par contenus mixtes, c'est le fait de ne pas utiliser exclusivement les outils SW, mais de proposer une démarche alliant :

- immersions orales (liées aux besoins sociaux),
- la présentation de vocabulaire,
- utilisation des outils SW pour l'aspect phonétique, les correspondances phonèmes/graphèmes, la production d'écrits très simples (syllabe, mot, phrase), en lien avec les immersions orales,
- la proposition d'activités individuelles écrites : manipulation d'étiquettes syntagmatiques ou graphémiques, lecture de syllabes, de mots, exercices de repérages, d'appariement, d'adressage vocal (lecture en réception).

Le SW sera donc mis en oeuvre plutôt comme un outil que comme une démarche globale.

4. Présentation de la séquence

Cette séquence a donc été proposée selon un calendrier de 12 séances d'une heure à une heure dix, réparties entre le mois de mars et le mois de juin. J'ai travaillé avec F., Az., M., Ma, et Ca., lorsqu'ils étaient présents, le lundi matin de 9h30 à 10h40, et avec S., le lundi après-midi de 14h à 15h10. La proposition a été faite à S. de venir toute seule l'après-midi : en effet cette apprenante avait jusqu'à lors beaucoup de mal à se concentrer, et ne progressait

pas dans les apprentissages, les interactions avec les autres apprenant.es ou avec la formatrice prenant le pas sur la concentration.

La séquence complète est proposée en annexe 6 : elle comprend pour chaque séance la trame avec les objectifs (ASL, FLE et alphabétisation), une fiche décrivant le déroulement de la séance, et le matériel associé (exercices écrits, étiquettes). Le texte proposé en bleu montre ce qui concerne plus spécifiquement l'alphabétisation, et le texte en rouge indique ce qui n'a pas pu être réalisé, faute de temps.

5. Conclusions du chapitre

Le cadrage théorique, ainsi que le contexte, synthétisés en annexe 3, ont guidé les choix lors de l'élaboration de la séquence didactique. Cependant, le travail de recherche théorique ayant été réalisé en parallèle du stage, des réajustements ont pu être effectués en fonction de l'intérêt porté à certains principes développés par les chercheurs travaillant notamment sur l'alphabétisation. Je pense par exemple aux exercices d'adressage vocal (lecture en réception : reconnaissance de texte lu par un tiers), dont j'ai compris l'intérêt pour les apprenant.es en alphabétisation avec qui j'ai travaillé, au fur et à mesure des séances. Ce stage est une première expérience pour moi à différents points de vue : alphabétisation, enseignement auprès d'adultes, allophonie du public. La séquence proposée serait donc à améliorer, l'expérience permettant à un.e enseignant.e de constamment redéfinir ses choix quant aux outils, aux supports, à sa posture, à la démarche proposée. L'analyse des effets produits auprès des apprenant.es est ce qui va nous intéresser maintenant, en essayant de définir ce qui a fonctionné, mais également les manquements, ou encore les pistes d'amélioration.

Chapitre 7. Analyse et réflexions : l'engagement d'apprenants.es allophones en alphabétisation a-t-il été favorisé par la séquence mixte multimodale proposée ?

Notre questionnement de départ était de savoir comment favoriser l'efficacité des apprentissages, et donc de ce fait, favoriser l'engagement des apprenants.es. Nous avons en effet pu constater que ces deux questions sont étroitement liées. Lors des séances mises en oeuvre, j'ai donc tenté d'observer l'engagement des apprenants.es à partir de quelques critères, que je présenterai dans la première partie. Afin de conserver la logique initiée depuis le début de ce travail, qui consiste à mener cette réflexion d'une part du point de vue de l'enseignant.e, et d'autre part du point de vue de l'apprenant.e, je reviendrai dans un premier temps sur cette notion d'engagement, qui focalisera notre attention sur les apprenant.es, avant d'élargir le champ de l'analyse aux diverses observations que j'ai effectuées au cours des séances en tant qu'enseignante.

1. L'engagement des apprenants.es : un critère d'efficacité

Les contraintes et aléas liés au public décrit en première partie, mais aussi aux conditions d'enseignement, imposent une nécessaire réflexion quant à la recherche de l'efficacité des cours dispensés. Ce principe d'efficacité est actuellement prôné dans la plupart des entreprises, institutions et structures. Il touche donc également le domaine de l'enseignement de façon générale. Cette recherche de l'efficacité a été évoquée dans les chapitres précédents avec les travaux de Mayer (2010), de Dehaene (2011), de Rafoni (2014) et de Goigoux (2013).

Une des manières dont nous disposons pour mesurer l'efficacité d'un dispositif d'enseignement, c'est d'observer l'engagement des apprenants.es. En effet, cet engagement peut s'observer comme un impact sur l'apprenant.e, impact défini selon Legendre (1993) comme les « effets recherchés sur [...] une population par la poursuite d'un objectif ou effets constatés, prévus ou imprévus, à la suite des résultats obtenus ». L'observation de cet engagement permettra également d'évaluer la pertinence du dispositif.

Que signifie exactement l'engagement des apprenants.es ? Quels critères observables avons-nous retenu ? Et enfin, le dispositif mis en oeuvre a-t-il favorisé cet engagement ? C'est ce que nous allons détailler dans ce chapitre.

1.1 Définition de l'engagement

Afin de préciser notre pensée, comme le font G. Ouedraogo et E. Sarsur (2020), nous pouvons distinguer l'engagement de l'adhésion, d'un point de vue temporel. L'engagement

d'un apprenant.e se caractérise par le fait d'être ponctuel, d'accomplir des tâches, de participer aux activités proposées à chacune des séances dans laquelle il est impliqué. « L'engagement donne une énergie psychique pour mobiliser l'attention de l'apprenant et le mettre à la quête et l'anticipation de résultats » (Barth, 2015, p. 146). L'adhésion, quant à elle, s'observe et se mesure en terme de continuité, sur une durée plus longue. Elle est « un ensemble d'engagements sur la durée d'un projet » (Ouedraogo et Sarsur, 2020).

1.2. Les critères d'engagement choisis

Afin de faire un choix d'indicateurs restreints, je me suis inspirée des travaux du séminaire de l'Université Grenoble Alpes intitulé "Pédagogies engageantes et littéracies" qui regroupe des enseignants.es du primaire, du secondaire, des formateurs et formatrices, ainsi que des chercheurs et chercheuses. Ce sont notamment les indicateurs fournis par L. Lagrange et F. Boch (2021) dans une étude sur l'engagement de collégiens dans l'apprentissage de la langue, appréhendé à partir de la démarche pédagogique "La grammaire en couleurs"⁴⁸ (Laurent, 2004), qui ont été source d'inspiration pour les critères choisis, visibles dans le tableau 2. Ces indicateurs sont eux-mêmes issus des travaux de B.-M Barth (cité par Lagrange et Boch, 2021).

Le tableau 2 nous renseigne à deux niveaux :

- concernant l'adhésion des apprenants.es au dispositif : leur présence à chacune des séances est signalée dans la ligne 2 du tableau,
- concernant l'engagement des apprenants.es dans les activités proposées, par l'observation de neuf indicateurs, qui révèlent les manifestations comportementales des apprenants.es, leurs postures. Ces observations sont notées dans les lignes 3 à 11 du tableau.

1.3. Le dispositif a-t-il favorisé l'engagement et l'adhésion des apprenants.es ?

Afin de savoir si le dispositif proposé était favorisant pour l'engagement et l'adhésion des apprenants.es, j'ai noté mes observations au fur et à mesure des séances dans le tableau visible en annexe 7. Dans les deux sous-chapitres suivants je me référerai à ce tableau. Lorsque la présence ou le critère est observable, l'initiale du prénom est visible dans un rectangle de couleur. Chaque apprenant.e ayant sa couleur, il est aisé de repérer chacun.e dans le tableau. Etant l'animatrice des séances, le fait que je sois partie prenante a rendu

⁴⁸ La "grammaire en couleurs" est une démarche élaborée par M. Laurent (2014) : elle s'inspire des travaux de C. Gattegno en didactique des langues et donc adopte ses principes (couleurs, pointage, apprenant.e mis.e en situation réflexive).

l'observation difficile, le retour sur chaque séance et la notation de ces observations étant différés.

1.3.1 Observations concernant l'adhésion des apprenants.es

Comme nous l'avons déjà évoqué, les absences, les rendez-vous, les contraintes familiales, les arrivées, les départs, auxquels vont s'ajouter les conditions sanitaires particulières en application au cours du stage, ne vont pas favoriser la stabilisation de l'effectif du groupe. Cependant, nous pouvons observer au niveau de la ligne 2 du tableau, une tendance globale à l'augmentation d'effectif. Cela est dû d'une part à l'adhésion d'Az. qui n'a manqué que deux séances, et de S. qui est venue à toutes les séances proposées, et d'autre part à l'arrivée dans le groupe de Ma. et de Ca à partir du 31 mai, Ca. n'ayant manqué qu'une seule séance. Az. et S., ont tout de suite montré de l'intérêt pour le dispositif proposé, leur adhésion le démontrant.

Cependant, la séance du 31 mai a été difficile pour Ca., pour Ma ainsi que pour moi : en effet, ces deux nouveaux apprenants.es ne connaissaient pas du tout les panneaux du Silent Way. Ce fut donc compliqué d'avoir en présence deux apprenantes connaissant déjà les panneaux, et deux autres qui les découvraient pour la première fois, l'apprentissage du code couleur des phonèmes étant long. Ma volonté au cours de cette séance était de pointer des mots en rapport avec la situation de communication « Dire où on se rend », donc pointer des noms de lieux de la ville, en tenant compte de la programmation des phonèmes établie. A ce stade, pour les deux apprenantes déjà aguerries, le pointage de mots semblait pertinent, mais pas pour les autres. Au cours de la séance, j'ai donc proposé des syllabes au pointage et à l'écriture, pour faciliter l'apprentissage pour les deux nouveaux apprenants.es. Il et elle n'ont pas paru spécialement intéressés.es pendant la séance par les panneaux. Il et elle faisaient parfois tout autre chose. Ces apprenants.es étant connus de la structure pour ne pas être toujours attentif ou attentive, leur attitude n'est pas forcément dûe à la nouveauté. Ma. a cependant demandé des explications par rapport aux panneaux à la fin de la séance. Il a semblé satisfait d'en comprendre l'intérêt. Ca et lui ont montré par leur présence jusqu'à la fin de l'année, que malgré ces débuts difficiles, ils adhéraient finalement au dispositif.

La présence de M. et de F. est plus irrégulière. M. ne semble pas avoir du tout adhéré. F. quant à lui, n'est pas venu de façon régulière, mais son attitude au cours des séances a montré un certain engagement.

1.3.2 Observations concernant l'engagement des apprenants.es

La ligne 3 du tableau nous indique que le dispositif proposé a favorisé l'engagement corporel actif par la nécessité de se lever pour venir pointer sur les panneaux SW. Les

apprenants.es le font volontiers si je leur demande. Le temps d'utilisation des panneaux ayant été finalement assez court, ils ne se lèvent pas spontanément n'en ressentant certainement pas le besoin. Ce que j'avais pu observer à la Maison des Habitants Anatole France, c'est que les apprenants.es se levaient parfois spontanément, et parfois c'était la formatrice qui leur demandait d'aller pointer. Je pense que pour en arriver à ce stade de liberté, il faut avoir pratiqué un certain temps, et également avoir créé des liens de confiance dans le groupe, avec les autres apprenants.es et avec l'enseignant.e.

Cela m'amène à évoquer les lignes 6, 7, 9 et 10, qui montrent justement me semble-t-il l'évolution du groupe, au niveau du lien qui se crée et de la confiance mutuelle qui s'instaure. J'ai en effet pu observer des visages qui se détendaient au fur et à mesure des séances, des sourires, des rires, des prises de parole plus spontanées, des propositions d'aide pour autrui, des questions posées pour mieux comprendre. L'intérêt grandissant, la détente et la prise d'initiatives de plus en plus fréquente au fur et à mesure des séances ont été très marqués pour M. et Az. Pour aller encore plus loin, notamment dans l'utilisation des panneaux de façon plus autonome, il aurait fallu plus de temps de pratique du dispositif, mais aussi plus de temps pour apprendre à se connaître.

La ligne 11 évoque l'état de concentration des apprenants.es. Avec le dispositif proposé, la concentration des apprenants.es était grande, c'est bien visible dans le tableau : concentration lors des immersions orales, concentration lors de l'utilisation des panneaux du SW, concentration lors des exercices individuels. La variété des activités a peut-être favorisé cette concentration. On peut toutefois noter que certains apprenants.es, par exemple Ca. et Ma. le 31 mai, lors de la découverte du matériel SW, ont eu du mal à se concentrer. Ce fut la même chose pour M. lors de sa première séance le 8 mars : elle a souhaité que je lui explique clairement à quoi servait ces panneaux. J'ai eu l'impression, comme pour Ma. que l'engagement qui a suivi, était dépendant de cet éclaircissement. La majorité des autres apprenants.es se sont emparés des outils sans explication spécifique.

En ce qui concerne la ligne 5, c'est à dire le fait de soigner ses productions écrites, j'ai l'impression que le dispositif n'a pas vraiment d'impact. En effet, j'ai remarqué pour Az. par exemple, de grandes difficultés d'organisation spatiale sur une page, ou concernant ses écrits. Il ne me semble pas que cette absence de soin dans les productions proviennent d'un non engagement de sa part, puisqu'au contraire on observe chez elle un grand nombre d'indices d'engagement. Il s'agirait plutôt de difficultés d'ordre spatial : on peut supposer que ses compétences littéraires sont peu développées, en raison d'une pratique trop faible de l'écrit dans son pays d'origine. En ce qui concerne les autres apprenant.es, il n'y a pas eu d'évolution

sur ce point : celles et ceux étant appliqués l'étaient dès le départ, celles et ceux l'étant moins également.

Le respect des règles et l'écoute des autres (ligne 8) est là encore indépendant me semble-t-il de l'approche mise en oeuvre. Je n'ai pas observé d'évolution significative entre le début et la fin de la séquence. La ligne 4 montre une tendance à vouloir terminer le travail effectué qui s'accroît sur la fin de la séquence, mais pas pour tous.les apprenants.es.

Les réactions par rapport à la nouveauté qu'apporte l'utilisation des outils SW, ont été diverses : besoin d'explications précises quant au fonctionnement pour M. et Ma., les autres apprenants.es s'emparant de la nouveauté de façon plus confiante. Ca., malgré son aptitude à mémoriser facilement l'emplacement des phonèmes, exprimera le dernier jour, le fait que les panneaux sont compliqués pour elle et qu'elle ne comprend pas bien à quoi ils servent.

1.3.3 Deux cas particuliers : S. et Ma.

S. et Ma. sont les deux apprenants.es pour qui le dispositif a semblé le plus impactant.

- **Engagement de S. :**

S. est une marocaine de 61 ans arrivée en France à l'âge de 27 ans. Elle a été scolarisée pendant 3 années au cours de son enfance. Elle a déjà suivi des cours de français à l'Arche, mais n'est pas revenue depuis un moment. Elle a des compétences à l'oral qui lui permettent de bien comprendre et de se faire comprendre (niveau B1 acquis). Au niveau de l'écrit, elle connaît les voyelles, un certain nombre de consonnes, mais déchiffre difficilement des syllabes. Elle ne reconnaît pas son prénom et n'est pas capable de l'écrire. Un des objectifs du travail effectué avec elle sera donc cet apprentissage de l'écriture de son prénom. S. est une apprenante qui a besoin de temps pour réfléchir, pour écrire, pour soigner ses productions et qui prend ce temps.

Nous avons choisi de proposer à S. de venir toute seule lors des séances. En effet, jusque là, S. était intégrée à un groupe, mais les bénévoles et la formatrice de l'Arche avaient beaucoup de mal à faire entrer S. dans les apprentissages, avec le sentiment qu'elle n'avancait pas, celle-ci se laissant souvent emporter par un flot de paroles, ayant besoin de raconter sa vie quotidienne aux autres personnes présentes. C'est donc avec étonnement que S.E., la formatrice, a aperçu S., grandement concentrée lors des séances proposées à partir du 15 mars. En effet, S. n'a manqué aucune séance, démontrant son adhésion, et elle a montré un engagement fort à chacune des séances, malgré sa fatigue parfois.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette adhésion et cet engagement :

- l'effet de la nouveauté du dispositif : nouveaux outils, nouvelle enseignante, nouvelle façon d'apprendre,
- le lien créé avec l'enseignante favorisé par le fait qu'elle soit toute seule : j'étais totalement à son écoute et à sa disposition pour la faire progresser avec les outils proposés,
- l'intérêt de S. pour les outils et supports proposés, qui renvoie au fait de « se rendre », un attribut du Moi qui selon C. Gattegno, lorsqu'il est engagé par l'apprenant.e, permet d'une part d'être dans un état de confiance par rapport à ce qui peut se présenter, et d'autre part permet un « état d'être en confiance » qui signifie qu'on se laisse le temps d'aborder un problème, sans vouloir forcément le simplifier. Les réactions de S. par rapport au Silent Way ont été dans ce sens : elle a apprécié les défis auxquels elle était confrontée. Elle cherchait, fronçait les sourcils, souriait, riait d'un mot mystère à trouver (poste, banque, cinéma) ou pour découvrir de nouveaux phonèmes sur le panneau. Elle savait que c'était difficile, l'exprimait, mais elle en souriait. « Just a minute, c'est difficile » me dira-t-elle en rigolant lors d'une séance.

Le travail phonologique avec les panneaux SW, ainsi que le travail syntaxique à l'aide des réglettes cuisenaires a été très pertinent avec cette apprenante, permettant un engagement fort et une adhésion au dispositif dans sa globalité. Des progrès ont été réalisés concernant la prononciation, la segmentation de la phrase à l'aide des réglettes, et l'écriture de son prénom. En fin de séquence, elle réussira à écrire son prénom (compétence cependant encore fragile). Je lui demanderai alors ce qu'elle en pense : pourquoi y arrive-t-elle maintenant ? Elle exprimera le fait qu'« avant elle ne faisait pas attention ». Son prénom aura été travaillé à l'aide des panneaux SW à plusieurs reprises, du code trait point, et d'étiquettes graphèmes.

- **Engagement de Ma. :**

Ma. est un géorgien de 48 ans arrivé en France en décembre 2018. Ma. a une exigence envers la structure qu'il ne contrebalance pas par une implication ou un engagement fort. Ayant exprimé de façon colérique que ce qu'on lui proposait était trop difficile, il lui a été proposé d'intégrer le groupe en alphabétisation afin qu'il puisse retravailler les bases en lecture / écriture. Ce changement a été accompagné d'une aide supplémentaire : N., Géorgienne ayant suivi des cours de français à l'Arche, et ayant un niveau bien débrouillé, se tenait à ses côtés pour traduire les consignes lorsque Ma. ne les comprenait pas. Cette proposition lui a été faite afin de le rassurer et de lui permettre de modifier l'état émotionnel

dans lequel il se trouvait. Les grandes difficultés pour lui sont la compréhension et la production orale. Il souhaite tout traduire dans sa langue première. Les consignes que je donnais étaient donc, à sa demande, systématiquement traduites par N.

La première séance et le premier contact avec les panneaux SW ont été très compliqués pour lui, comme je l'ai déjà expliqué. Une explication du fonctionnement des panneaux a été nécessaire après le premier cours. Par la suite, son attitude a changé : il est venu à toutes les séances et sa concentration était bien meilleure.

A la question "Pensez-vous que ces panneaux vous aident à apprendre le français ?", Ma. a répondu de façon positive. Et quand je lui ai demandé comment ces panneaux l'aidaient, il m'a répondu que les couleurs l'aidaient, que les voyelles et les consonnes étaient plus faciles à retenir, et que le panneau lui permettait de mieux faire la différence entre les sons. La proposition du SW, ainsi que le dispositif plus global, ont ici encore été pertinents pour cet apprenant, même si l'expérience a été courte : elle n'aura duré que 5 séances.

2. De quelle manière le dispositif proposé a-t-il permis de répondre aux besoins des apprenants.es ?

L'ajustement aux besoins des apprenants.es, nous l'avons déjà évoqué, doit être une préoccupation de l'enseignant.e qui souhaite favoriser les apprentissages. Analysons maintenant les réponses apportées par le dispositif, mais aussi les difficultés ressenties.

2.1 Des observations au fil des séances en concordance avec certains apports théoriques

Nous pouvons mettre en concordance certaines observations effectuées lors du stage et certains principes théoriques favorisant l'alphabétisation d'apprenants.es allophones, qui ont été présentés dans la partie 2 de ce mémoire :

- le besoin de travailler l'articulation des phonèmes et de différencier certains phonèmes, rendu possible et facilité grâce au SW. Beaucoup d'apprenants.es avaient des difficultés pour différencier certains phonèmes voyelles : /y/ et /u/, /o/ et /ɔ̃/, /e/ et /ɛ/. Le travail de discrimination auditive et d'articulation a donc souvent porté sur ces phonèmes voyelles. En ce qui concerne les consonnes, le phonème /ʁ/ a nécessité également beaucoup de répétitions. J'ai parfois utilisé le panneau de sons pour corriger des prononciations en pointant un phonème : « Voilà ce que j'ai entendu : /l/ », puis en pointant le phonème correct : « Voilà ce que je voudrais entendre : /ʁ/ » F. qui est un apprenant ayant de grandes difficultés à prononcer, m'a indiqué lorsque je lui ai demandé si les panneaux l'aidaient : « C'est bon pour moi ». Il m'a expliqué que ça l'aidait à bien prononcer,

- le principe associant lecture et écriture a été mis en oeuvre, grâce notamment au SW : des allers-retours constants sont faits entre l'oral et l'écrit (une syllabe ou un mot prononcés que l'on cherche à écrire), mais aussi entre la compréhension écrite et la production écrite (une syllabe, un mot ou une phrase lue que l'on cherche à pointer puis à écrire),
- observation de la subvocalisation énoncée par J.-C Rafoni, signe de la mise en action de la boucle phonologique par le processus de répétition articulatoire : à plusieurs reprises, en observant S., j'ai pu remarquer ce processus de subvocalisation qui lui semblait nécessaire lorsqu'elle lisait,
- les exercices d'adressage vocal bien adaptés pour les apprenants.es ne pouvant lire en production, avec la possibilité de différencier pour des apprenants.es plus avancés.es, à qui je pouvais demander de lire en production,
- l'utilisation d'étiquettes graphèmes (*cf.* annexe 5, illustration séance 11) a semblé très pertinente : les apprenants.es se sont emparés de ces étiquettes de façon active et concentrée. Ils formaient les mots à l'aide des étiquettes, avant de les écrire sur l'ardoise. Ces étiquettes ont été peu utilisées (sur la fin de la séquence), mais leur utilisation a montré qu'elles peuvent aider les apprenants.es à produire un écrit simple,
- les supports visuels sont une aide à la mémorisation de nouveaux items lexicaux, par la présentation d'images associée à un énoncé lors des immersions orales. Ils sont un support indispensable dans un grand nombre d'activités,
- utilisation des réglettes cuisenaires : elles nécessitent une formation, mais elles peuvent être mises en œuvre assez facilement pour des phrases et des situations simples : le travail de segmentation de la phrase en mots a été très utile avec S.; la différenciation entre « à la » (poste) et « au » (supermarché) a été également facilité pour tous les apprenants.es par l'utilisation des réglettes (*cf.* annexe 5 illustration séance 10). Ils ou elles étaient actifs.ves, se levaient volontiers pour pointer les réglettes et s'entraidaient.

2.2 Les manques ou difficultés ressentis du point de vue de l'enseignante

Le temps imparti pour chaque séance, mais aussi la nouveauté du contexte, et enfin la difficile tâche d'enseigner à des adultes allophones en alphabétisation entraînent un certain nombre de réflexions quant aux difficultés ressenties en tant qu'enseignante :

- La gestion du **temps** :

Nous l'avons évoqué, la fréquence et l'intensité de lecture, qui correspondent à une pratique quotidienne pour des jeunes élèves est une condition nécessaire à l'apprentissage du lire/écrire. Or, dans le contexte qui nous préoccupe, des ateliers socio-linguistiques proposés à des adultes allophones, le temps accordé est faible. Cela entraîne une grande frustration en tant qu'enseignante, à deux niveaux :

- la gestion du temps au cours d'une séance : il est difficile de laisser du temps aux personnes, quand on n'a qu'une heure à une heure dix de cours, car on a envie de proposer un certain nombre d'activités qui mobiliseront plusieurs activités langagières. Il est arrivé que nous n'ayons pas le temps de réaliser la totalité de ce qui était prévu. Le SW nécessite une pratique régulière et suffisamment longue à chaque séance, ce qui n'était pas le cas ici : régulière oui, longue à chaque séance, non,
- la gestion du temps sur la totalité de la séquence : ayant très peu d'heures de cours, il faut constamment faire des choix dans la programmation de ce qui est proposé aux apprenant.es, en variant malgré tout les activités, mais avec au final l'impression de faire du "saupoudrage". Impression constante de manquer de temps pour approfondir les réflexions et recherches.

- La difficulté par rapport au **niveau très débutant** des apprenants.es :

Etre capable de proposer des contenus qui ne sortent pas de la zone proximale de développement. Un premier exemple : lors de la séance 2 au cours de laquelle seulement deux apprenants.es étaient présents, beaucoup de bâillements de leur part, malgré un intérêt pour le pointage sur les panneaux. Le travail consistait à pointer des syllabes, puis à les écrire, chacune étant proposée dans un ordre puis en ordre inverse (fa/af; fi/if). Malgré les bâillements, ils semblaient intéressés. A la fin de cette séance, deux réflexions se sont imposées pour les séances suivantes :

- prévoir des objectifs simples pour chaque séance. Travailler les syllabes inversées était trop difficile,
- comment motiver les personnes ? Comment les intéresser ? Les apprenants.es ayant montré un plus grand intérêt dès que les syllabes se transformaient en mots concrets (ri/le riz; li/le lit; ru/la rue; rou/la roue; jou/la joue), il m'a semblé nécessaire de relier de façon plus systématique la travail syllabique à des mots concrets, eux-mêmes reliés à la vie quotidienne des personnes. Mais cela reste difficile quand très peu de phonèmes et de graphèmes sont acquis.

Un deuxième exemple est relatif au faible bagage lexical des apprenant.es : à deux reprises, j'ai demandé aux apprenants.es de me fournir des mots qu'ils connaissaient en français, et j'ai été confrontée au silence comme réponse. J'ai alors pris conscience de l'extrêmement faible bagage lexical dont ils disposaient, qui se superposait peut-être à un manque de confiance pour pouvoir énoncer ce qu'ils connaissaient. Le recours à des imagiers a alors été nécessaire pour pallier à la difficulté de la situation. L'emploi de supports visuels a donc été ici indispensable.

- **L'hétérogénéité** dans le groupe :

- les compétences orales, écrites ou en interaction sont extrêmement différentes d'une personne à l'autre. Cela nécessite, en tant qu'enseignant.e, d'adapter constamment au cours de la séance sa posture, ses demandes, les consignes, sa position d'interlocuteur.trice, en étant conscient.e des compétences partielles de chacun.e,
- l'appropriation des outils multimédias que propose le SW a été mise en évidence lors de la séance difficile du 31 mai, avec l'arrivée de deux nouveaux apprenants.es. En effet, un contraste fort, et donc une grande hétérogénéité dans le groupe, existait entre les deux apprenantes connaissant les outils (troisième séance pour M. et sixième séance pour Az.), étant par conséquent très attentives, et ayant participé de façon très active, et les deux apprenants.es qui découvraient le matériel pour la première fois et qui avaient beaucoup de mal à s'intéresser aux panneaux. L'instabilité des groupes, qui est caractéristique des ASL, et donc l'hétérogénéité due à un temps de pratique différent d'un.e apprenant.e à l'autre, est source de difficultés pour l'enseignant.e.

- La difficulté liée à la **mise en place du SW** :

Les outils et la démarche étaient nouveaux pour l'enseignant.e et pour les apprenants.es. Comment débiter le SW en restant silencieuse, lorsque les apprenants.es ne savent pas du tout comment vont être employés ces panneaux et à quoi ils servent ? Un manque de formation au SW s'est donc fait ressentir pour moi pour la mise en route du SW.

- La **posture** de l'enseignante :

La bienveillance des retours et les encouragements donnés ont permis l'instauration d'un climat de classe agréable. Cependant, avec le SW, il faut encore aller plus loin que ces postures somme toute déjà connues : la mise en oeuvre du SW nécessite des postures inhabituelles, notamment par rapport à l'utilisation du silence d'une part, et du feed-back continu, décrit par P. Guicheneuy-Debonnaire comme les réactions immédiates à ce qui est

produit par les apprenants.es, permettant à l'enseignant.e d'évaluer « continuellement l'apprentissage de ses élèves, relevant les erreurs et agissant par rétroactions tout au long du déroulement de la séance afin de ne pas laisser s'installer des erreurs » (Guicheneuy-Debonnaire, 2021). Comment écouter, observer, questionner plutôt que répondre, quelles questions poser pour guider de façon efficace, comment laisser la place au silence ? La posture de l'enseignante, qui ne fournit pas les réponses aux questions des apprenants.es, mais par ces feed-backs, les guide vers des réflexions métacognitives, nécessite une formation qui m'a décidément manquée.

- La mise en oeuvre du SW avec **une seule apprenante** :

Les interactions avec d'autres apprenants.es n'étaient pas possibles pour S., puisqu'elle était seule à son cours, alors que c'est une composante importante de l'approche. Ma présence orale était donc importante, puisque je proposais des modèles sonores pour les phonèmes. Lors de la séance 6 du 3 mai, Az. quant à elle, s'est retrouvée toute seule, les autres apprenants.es étant absents.es. Son engagement a été très net (s'est levée volontiers pour venir pointer, sourires, recherche et volonté de bien prononcer, prise de conscience d'une difficulté de prononciation et volonté d'y remédier par répétition, recherche de l'approbation de l'intervenante). Le SW semble avoir été utile et pertinent au cours de cette séance pour Az., même si elle était seule, et que les interactions avec d'autres apprenants.es n'étaient pas possibles.

- L'utilisation du **Fidel** :

L'utilisation du Fidel est beaucoup moins aisée pour les apprenants.es que le panneau de sons : le recours à ce panneau ne se fait pas de façon spontanée. D'une manière générale, les apprenants.es ne font pas le lien entre les deux panneaux. Ils ont besoin d'être guidés pour faire le lien entre les deux, mais également dans le choix du graphème approprié. Ils sont plus rapidement autonomes dans l'utilisation du panneau de sons. Plus de pratique peut sans doute atténuer cette difficulté d'accès au Fidel. J'ai également observé à Anatole France ce guidage nécessaire avec des apprenants.es plus habitués.es aux outils SW, ce qui peut renvoyer à la notion de surcharge cognitive. Ce Fidel provoque-t-il une surcharge cognitive ?

- La sensation en tant qu'enseignante de ne pas assez **guider les apprenants.es vers cette liberté** dont parle C. Gattegno, afin qu'ils aient moins besoin de moi :
 - ma présence orale va-t-elle diminuer au fur et à mesure des séances ? L'apprenant.e va-t-il ou va-t-elle gagner en autonomie du point de vue de l'utilisation des outils SW ? Voilà des questions auxquelles j'ai été confrontée au cours de la séquence. J'ai en effet eu des difficultés à utiliser le silence, faisant

entendre encore bien souvent un modèle sonore. Des difficultés également concernant l'utilisation des outils et notamment le pointage : c'est moi qui souvent pointait les phonèmes, avec la conscience constante de devoir inciter de façon plus fréquente les apprenants.es à le faire, ce qu'ils faisaient alors volontiers,

- les contenus variés proposés aux apprenants.es étaient très guidés et ne laissaient finalement pas beaucoup de place à cette liberté dont parle C. Gattegno.

- La **superposition** d'aides visuelles et l'utilisation simultanée du Silent Way et des gestes Borel-Maisonny :

Cette superposition est compliquée lorsque le formateur est novice. Il peut difficilement mettre en place deux méthodes ou approches différentes, alors que lui-même est en formation. Il faut du temps et de la pratique pour s'approprier ces approches kinesthésiques et visuelles. Là encore, la nécessité d'être formé et d'avoir de l'expérience se fait sentir.

- La sensation d'un manque d'**expression créative** laissée aux apprenants.es :

Etre encore plus à leur écoute en recueillant leur parole ou en leur laissant un espace de liberté créative. Il me semble que c'est nécessaire dans toute proposition pédagogique ou andragogique.

3. Conclusions du chapitre

Le fait d'apporter des éléments d'andragogie multimodale pour favoriser et différencier l'engagement des apprenants.es, et donc avoir un impact positif sur les apprentissages était notre hypothèse de départ. Nous avons pu noter que parmi les six apprenants.es, S. et Ma. ont modifié de façon assez radicale leur comportement vis à vis des apprentissages de façon positive. Az. quant à elle, a adhéré immédiatement en s'emparant des outils de façon très active, se détendant au fur et à mesure des séances, aidant de plus en plus les autres. F., malgré son manque d'adhésion (absent à plusieurs reprises), a exprimé le fait que les outils SW l'aidaient au niveau de ses grandes difficultés de prononciation. Ca. a montré un engagement de plus en plus marqué au fil de chacune des séances, étant encouragée par la facilité de mémorisation des phonèmes, pour finalement exprimer son incompréhension vis à vis des outils SW. M., enfin, est l'apprenante qui s'est la moins engagée, étant présente sporadiquement.

Il semble que nous puissions à partir de ces observations dresser un bilan positif, la séquence proposée ayant provoqué l'engagement de la plupart des apprenants.es. Plusieurs paramètres ont sans doute permis cela :

- la nouveauté du dispositif,
- l'utilisation de supports visuels,
- l'utilisation des outils SW selon l'approche de C. Gattegno,
- la variété des situations proposées, qui pouvaient cependant se répéter au fil des séances, créant un cadre rassurant,
- la bienveillance instaurée, favorisant un climat de classe agréable,
- l'homogénéité de présentation des supports écrits proposés,
- le lien avec des préoccupations communicatives des apprenants.es.

Cependant, des constats effectués précédemment concernant des manques ou des difficultés ressentis, nous amènent à réfléchir à différentes pistes d'amélioration :

- la nécessité d'être formé.e à l'approche SW pour le mettre en oeuvre :

Etre capable d'utiliser le silence comme outil andragogique, apprendre à utiliser le Fidel de façon pertinente, apprendre à guider correctement les apprenants.es en les questionnant, en les faisant interagir, sans donner de réponses, par des feedbacks continus.

- la mise en oeuvre du SW dès le début de l'année et de façon plus intense :

Les heures de cours étant plus faibles que d'ordinaire, le retour à trois heures de cours par semaine pour chaque apprenant.e dès le début de l'année sera facilitant pour les enseignant.es. Cela permettra d'avoir plus de temps pour l'appropriation des panneaux, pour le silence nécessaire, pour les temps de réflexion, pour permettre la proposition mixte. Il sera intéressant d'essayer au maximum de stabiliser le groupe qui fonctionne avec cette approche, le temps d'appropriation des panneaux pouvant provoquer une grande hétérogénéité dans le groupe, qui vient se rajouter à l'hétérogénéité des compétences déjà là des apprenants.es.

- améliorer les supports de travaux individuels écrits :

La nécessité d'adapter encore plus, de varier les exercices tout en les répétant au fil des séances, d'aller plus loin dans la recherche d'activités efficaces pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en s'inspirant des travaux des chercheurs déjà cités (Dehaene, Goigoux, Rafoni) ou d'autres, pour étoffer la batterie d'activités proposées. La lecture approfondie de l'ouvrage écrit par J.-C. Rafoni en 2007 peut, il me semble, apporter une aide en ce sens.

- laisser des espaces de liberté créative :

Je fais ici l'hypothèse que de laisser des espaces de liberté créative permet de favoriser l'engagement des apprenants.es du fait d'une forte motivation. La proposition que j'ai faite ici était mixte au sein de chaque séance. On pourrait imaginer de mixer la proposition sur un

temps plus long, en incluant des projets laissant plus d'espaces de liberté créative aux apprenants.es. Le projet collaboratif "Histoires de dire...encore"⁴⁹ initié par IRIS serait par exemple un excellent support, favorisant du même coup des processus d'acculturation au contact d'albums. Cette mixité nécessiterait l'abandon pour quelques séances, de l'utilisation des outils SW, ou alors nécessiterait une réflexion quant à leur utilisation en lien avec le projet. Une autre piste intéressante me semble -t-il du point de vue des espaces de liberté créative laissés aux apprenants.es, serait de réfléchir à la possibilité (ou l'impossibilité) d'intégrer des éléments de la méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE) à notre séquence mixte afin mieux utiliser la parole des participants pour les apprentissages (voir à ce sujet le mémoire de K. Petitjean Vernay, 2021).

Ces pistes nous renvoient à une des questions posée au début de ce travail : le SW peut-il être utilisée de façon mixte, en parallèle avec une approche plus classique, ou alors cette andragogie, lorsque l'on décide de s'y lancer, doit-elle être mise en œuvre de façon exclusive ? Utiliser le SW comme un outil et non comme une approche globale, c'est dévier en quelque sorte de l'approche telle qu'elle a été conçue et décrite par Gattegno. Le travail que j'ai mené montre que cette configuration est possible, confortée par les apports théoriques décrits dans la deuxième partie de ce mémoire. L'utilisation du SW comme outil au service d'une approche mixte, et non comme approche globale me semble donc tout à fait envisageable pour tout.e enseignant.e qui souhaite s'engager dans cette voie.

Nous allons maintenant, pour conclure, tenter de donner quelques éléments de réflexion concernant nos questionnements initiaux.

⁴⁹ <https://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2020/12/HISTOIRES-DE-DIRE-ENCORE-2020-compressé.pdf>

Conclusion

Cette expérience très enrichissante d'enseignement auprès d'adultes allophones dits "alphas" a permis, outre la rencontre avec des personnalités attachantes, une réflexion quant à la posture à adopter, l'approche à choisir, les outils à utiliser, et enfin les contenus à soumettre en tant qu'enseignant.e aux apprenants.es.

La séquence andragogique proposée s'est largement inspirée des travaux de S. Dehaene, R. Goigoux, et J.-C. Rafoni, qui apportent un éclairage intéressant ainsi que des réponses concrètes concernant l'alphabétisation d'enfants ou d'adolescents, allophones ou non. Cette transposition de préconisations d'un public d'enfants ou d'adolescents vers un public adulte semble pertinente, si on n'occulte pas les besoins sociaux spécifiques de ce public, et qu'ils sont bien pris en compte. Les grands principes de l'apprentissage du lire/ écrire sont, comme le dit J.-C. Rafoni les mêmes pour tous. Il faut cependant veiller à s'appuyer sur un corpus adapté à chaque public, corpus qui lui-même sera relié aux besoins sociaux de la personne. Une différence contextuelle importante existe par rapport aux enfants ou aux adolescents : c'est la question du temps mobilisé pour l'apprentissage du lire / écrire. C'est un aspect problématique pour ce public adulte : du fait de la faible quantité d'heures consacrées, les progrès sont généralement réalisés sur des temps longs.

La séquence proposée est un support documenté, modifiable, qui peut être enrichi, amélioré, et qui pourrait servir de base aux bénévoles intervenants dans la structure auprès des apprenants.es. Cependant, il n'est pas aisé de s'emparer d'une démarche et de supports élaborés par un.e autre enseignant.e. De plus, le SW mis en oeuvre nécessitera, pour ceux ou celles qui souhaitent le mettre en place, une formation indispensable. Les différents besoins des apprenants.es ont pu être pris en compte : la problématique de l'entrée dans la lecture et l'écriture, le niveau A1.1, et enfin la recherche de l'autonomie des personnes dans les espaces sociaux de proximité telle qu'elle est décrite dans la démarche des ASL. Il n'est cependant pas toujours facile d'avoir des objectifs d'alphabétisation d'une part et des objectifs sociaux-culturels d'autre part, et de faire concorder les deux. En effet, le niveau très débutant des apprenants.es peut parfois rendre cette tâche difficile du fait de leur faible stock phonologique et lexical. En outre, la programmation de l'apprentissage des correspondances graphies / phonies doit parfois être adaptée et modulée en fonction du lexique qui se présente en situation. Il y a un équilibre à trouver entre le travail sur la syllabe, la décomposition de mots

et le travail sur un corpus plus enrichi qui permet la mise en situation de communication. Le choix du corpus est là encore primordial, mais également la réflexion quant à la façon de le présenter, de l'observer, de le manipuler, de l'analyser, afin d'en favoriser la mémorisation.

Nous avons pu montrer dans ce contexte tout l'intérêt d'une proposition de supports multimédias (visuels plus particulièrement) et d'une approche multimodale, le SW. Des liens ont ainsi été mis en évidence entre l'approche de C. Gattegno et la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de E. Mayer. Outre le fait que ces supports et approche permettent une meilleure mémorisation, le dispositif a en effet permis l'adhésion ainsi que l'engagement de la majorité des apprenants.es. Etant donné le faible nombre d'observations, il est cependant impossible de généraliser cette conclusion. L'approche SW a été utilisée ici comme un outil au sein d'une proposition mixte englobant des situations de communication, la présentation de vocabulaire, et des activités individuelles écrites. En réponse à nos questionnements initiaux, il est donc effectivement possible d'utiliser le SW de façon mixte, en parallèle avec une approche plus classique. Lorsqu'on essaye de mettre en place des situations de communication, on s'éloigne de l'approche SW telle qu'elle a été définie par C. Gattegno, puisque les outils SW deviennent alors des supports, parfois ponctuels, pour travailler la prononciation et l'orthographe. Le SW concentre son action sur le fonctionnement de la langue d'un point de vue phonétique et grammatical. Au vu des attentes du public et de l'institution, les aspects culturel et communicatif sont alors manquants, il me semble, dans le cadre d'une utilisation exclusive du SW. Afin de pouvoir confirmer ces ressentis, il aurait été nécessaire que je puisse avoir une expérience de pur SW : la comparaison entre les deux situations aurait alors été possible. Il n'est pas souhaitable de déterminer ici si cette andragogie, le SW, lorsque l'on décide de s'y lancer, doit être mise en œuvre de façon exclusive, puisque c'est à chaque enseignant.e, selon sa formation, ses affinités, ses appétences, de choisir l'approche qui lui convient le mieux et qui lui permettra de fournir toute l'énergie nécessaire à l'acte d'enseigner.

Dans la continuité de ce travail, afin de favoriser l'engagement des apprenants.es, l'idée d'expérimenter la mise en œuvre du SW d'une autre façon me semblerait pertinente : pour chaque apprenant.e disposant de trois heures par semaine, proposer une séance de pur SW d'une heure trente, associée à une autre séance d'une heure trente au cours de laquelle, toujours avec l'idée d'être attentif.ve aux supports visuels proposés, pourraient être mises en œuvre : les préconisations des chercheurs évoqués (Dehaene, Goigoux, Rafoni) en termes

d'apprentissage de la lecture, de façon plus précise et poussée; des temps d'acculturation avec le travail déjà évoqué à partir d'albums (Histoires de dire... Encore, IRIS, 2020)⁵⁰; la mise en place de projets en lien avec les différents espaces et ateliers présents dans la structure (la ludothèque par exemple); des temps de liberté créative. Cette organisation aurait l'avantage de permettre au formateur ou à la formatrice d'expérimenter le SW de façon exclusive lors d'une séance, de prendre le temps nécessaire à sa mise en oeuvre, mais aussi de comparer les deux situations d'apprentissage. Les apprenants.es, quant à eux, auraient la possibilité de s'emparer, dans une proposition mixte, d'outils et de situations variées. L'organisation des temps d'apprentissage peut aussi s'imaginer, tel que cela a été fait au cours du stage, en incluant le SW au sein de chaque séance pendant la moitié du temps par exemple.

Des réflexions et questionnements surgissent au terme de ce travail. La question de la différenciation de l'engagement que provoque l'utilisation des outils SW par exemple. Il me semblerait intéressant de comprendre comment l'engagement corporel, spécifique du SW, en faisant appel à la sensibilité kinesthésique de façon marquée, permet de favoriser les apprentissages. Des réponses ont déjà été apportées avec l'évocation de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de Mayer (*op. cit.*). Pour aller plus loin, la théorie commune du codage de W. Prinz me paraîtrait intéressante à explorer. La définition de critères d'engagement spécifiques, liés à la motricité, pourrait peut-être permettre de focaliser l'attention sur cette particularité de l'approche SW. Une deuxième question reste en suspens: comment analyser plus finement les liens entre stratégies d'apprentissage et approche proposée, afin que le guidage de l'enseignant.e soit toujours plus efficace ? Enfin, même si ce mémoire a déjà apporté quelques réponses, il me semblerait important d'approfondir et de comprendre de façon encore plus précise la différence qui existe entre les deux termes mémorisation et rétention et ce que cela implique quant à la proposition faite aux apprenants.es.

Pour conclure, je souhaite évoquer le parallélisme observé entre les idées de J. Hattie (2017) et celles de C. Gattegno à propos de l'efficacité de l'enseignement. En effet, il me semble que tous les deux évoquent de façon assez similaire:

- la perception capitale qu'a l'enseignant.e de son propre rôle, incluant la réflexion de son effet sur l'apprentissage,
- la nécessité d'une rétroaction utile permettant aux apprenants.es de s'autoévaluer,

⁵⁰ <https://www.cri38-iris.fr/wp-content/uploads/2020/12/HISTOIRES-DE-DIRE-ENCORE-2020-compressé.pdf>

- la connaissance de stratégies d'apprentissage qui me semble être un parallèle avec la connaissance des différents attributs du Moi selon C. Gattegno, et qui permettent un guidage approprié de la part de l'enseignant.e,
- un environnement sécurisant pour l'apprenant.e, où l'erreur fait partie du processus d'apprentissage,
- enfin, étonnamment, dans le sens où il se fait rare dans les écrits scientifiques concernant l'éducation, l'idée de "passion" qui se retrouve dans les discours des deux chercheurs.

Pour C. Gattegno, cet attribut du Moi qu'est la passion permettra à l'apprenant.e, lorsqu'il sera activé, de s'engager dans les activités proposées de manière absolue, en mobilisant son énergie afin de mener un projet à son terme. La passion, selon J. Hattie, a ceci de paradoxal que son développement est « l'un des effets les plus recherchés de la formation scolaire, bien que rarement abordé dans les études » qu'il a pu analyser (Hattie, 2017, p. 22). Bien plus que « la connaissance de la matière, la compétence pédagogique ou l'engagement des élèves pour avoir un effet décisif (même si cela est utile) », il définit la passion comme « un amour de la matière, une attitude éthique et bienveillante, [incluant la démonstration] que l'enseignant enseigne, mais aussi qu'il apprend » (*ibid.*). Cette passion évoquée me semble essentielle pour pouvoir fournir l'énergie nécessaire à l'acte d'enseigner. En fonction de sa propre sensibilité et en s'appuyant sur des écrits, des expériences, des travaux scientifiques, chaque enseignant.e peut trouver cette énergie et cette passion dans la recherche d'un enseignement efficace à proposer aux apprenants.es.

Bibliographie

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n° 29(2), 9-44.
- Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : Considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*.
- Barth, B.-M., & De Ketele, J.-M. P. (2015). *Le savoir en construction*. Retz.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Belleville, A. (s. d.). *Fiche didactique : La perspective actionnelle*.
- Breton, G., Tagliante, C., & Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues—Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Blaga, A. M. (2018). Martine Marquilló Larruy, L'interprétation de l'erreur, Paris, Clé International, « Didactique des langues étrangères », 2003 : -. *Revue Internationale d'Études En Langues Modernes Appliquées*, 10(Spec.01), 102-104.
- Borel-Maisonny, S. (1960). *Langage oral et écrit*. Delachaux et Niestle.
- Catach Nina. (1995). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés / Nina Catach,... ; avec la collaboration de Claude Gruaz,... Daniel Duprez,...* (3e édition). Nathan.
- Colletta, J.-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 18.
- Cyr, P., & Germain, C. (1998). Les stratégies d'apprentissage. *Clé internationale*.
- Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », 2011-1266 (2011).

- Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, É., Huron, C., & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Demont, É., & Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, Vol. 56(3), 245-257.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* [Phdthesis, Université de Genève].
- Ferrari, M. De, Forzy, B., & Nguyen, M. (2005). *Actions socialisantes à composante langagière. Guide descriptif*. CLP.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? : Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Centre régional de documentation pédagogique.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity : Eight Learning Strategies that Promote Understanding*.
- Goigoux, R. (1989). *À propos du travail d'Emilia Ferreiro*. 13.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.
- Goigoux, R. (2016) Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire. In *Revue française de pédagogie (Paris)*. École Normale Supérieure : Institut français de l'Éducation.
- Guicheneuy, P. (2021). *L'approche Silent Way dans les ateliers sociolinguistiques (ASL) : Le processus de prise de conscience dans l'apprentissage du français*.
- Hattie John. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Labat, H., Ecalle, J., & Magnan, A. (2017). *Chapitre 21—L'apprentissage de la lecture-écriture* (p. 227-235).

- Lagrange, L., & Boch, F. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège. *Le français aujourd'hui*, N° 212(1), 51-62.
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : D'une grammaire implicite à la grammaire explicite*. UEPD.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*.
- Legendre Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation [Texte imprimé] / [sous la direction de] Renald Legendre* (2e éd). Guérin ESKA.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin.
- Leybaert, J., & Colin, C. (2016). Perception audio-visuelle de la parole dans le développement normal et atypique : Premières données. In M. Fayol, M. Hickmann, & M. Kail (Éds.), *Apprentissage des langues* (p. 529-547). CNRS Éditions.
- Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : Une approche ergonomique*.
- Mayer, R. E. (2008). Applying the Science of Learning : Evidence- Based Principles for the Design of Multimedia Instruction. *American psychologist*, 63(8), 760-769.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mazur-Palandre, A., & Colón de Carvajal, I. (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. UGA Éditions.
- Ninomiya, C. (2015). *Attention et prises de conscience dans l'apprentissage : Une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way*.
- Ouzoulias, A. (2003). L'émergence de la conscience phonémique : Apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ? In *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Retz.

- Petitjean Vernay K. (2021). Adapter la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture à des adultes allophones post-alpha dans le cadre d'un atelier sociolinguistique.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. l'Harmattan.
- Rafoni, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 179(3), 315-334.
- Segantin Teruggi, A. (2017). *Les stratégies d'apprentissage en formation ouverte à distance en langues étrangères : Le cas de trois apprenants de FLE en autoapprentissage*. [University of Geneva Switzerland].
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 37-64.
- Vadot, M. (2017). *Le français, langue d'« intégration » des adultes migrant·e·s allophones ? Rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique* [Montpellier III].
- Vicher, A., Adami, H., Bergère, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., & Verdier, C. (2011). *Référentiel FLI - Français Langue d'Intégration*. Direction de l'accueil, de l'intégration et la Citoyenneté.
- Yildirim, G. (2018). *L'enseignement avec l'approche multimodale Silent Way en atelier Sociolinguistique*.
- Young Roslyn. (2006). *Introduction à la pensée de Caleb Gattegno [Texte imprimé] : Première partie. L'homme dans l'univers / Roslyn Young*. Une éducation pour demain.

Sitographie

Alphabétisation. (2021). In *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Alphab%C3%A9tisation&oldid=186156783>

Aslweb. (s. d.). Consulté 9 septembre 2021, à l'adresse <http://www.aslweb.fr/>

Charge cognitive. (2021). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Charge_cognitive&oldid=179333497

Collectif. (2008). *Journal de l'alpha 163 : Reflect-Action - Lire et Écrire*. <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-163-Reflect-Action-avril-2008>

CRI38 - IRIS. (2020). *Histoires de Dire... Encore*. Réseau Alpha. <https://www.reseau-alpha.orghttps://www.reseau-alpha.org/malette-du-formateur/outils/5e31e-guide-d-animations-pedagogiques-et-culturelles-histoires-de-dire-encore>

Cri38-iris. (s. d.). I R I S. Consulté 9 septembre 2021, à l'adresse <https://www.cri38-iris.fr/>

Deauvieu, J. (2013). *Lecture au CP : Un effet-manuel considérable*.

<https://docplayer.fr/12654015-Lecture-au-cp-un-effet-manuel-considerable.html>

Dehaene, S. (2015). *L'attention et le contrôle exécutif*. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>

Digitale Didactiek. (2021). Les principes d'élaboration de ressources multimédia selon Mayer.

Digitale Didactiek. <http://www.digitaledidactiek.be/modules/2-ontwerp/theorie/mayer/mayers-ontwerpprincipes-van-multimedialeren/?lang=fr>

Hismanoglu, M. (2020). Stratégies d'apprentissage linguistique dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. *Euro-langues*. <https://www.euro-langues.org/strategies-dapprentissage-linguistique-dans-lapprentissage-et-lenseignement-des-langues-etrangeres-tesl-tefl-apprendre-langue/>

Kinesthésie : Définition. (2021). <https://www.cnrtl.fr/definition/kinesth%C3%A9sie>

L'Arche | Ville de Seyssinet Pariset. (2021). <https://www.ville-seyssinet-pariset.fr/larche-0>

Larousse. (2021). *Alphabétisation*. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/alphabetisation/20174>

Lenoir, H. (2014). *De la pédagogie à l'andragogie*. Hugues Lenoir. <https://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>

Lire et Écrire. (2021). <https://lire-et-ecrire.be/>

Lire et Ecrire. (2021). *Qu'est-ce que l'alphabétisation ?* Lire et Ecrire. <https://lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>

Macoir, J. (2008). *Conceptualisation générale de la mémoire à long terme*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/figure/Conceptualisation-generale-de-la-memoire-a-long-terme-Gazzaniga-Ivy-Mangun-2002_fig1_230778696

Mariscalchi, A. (2017). *L'enseignement du français langue seconde avec l'approche multimodale Silent Way*. <https://docplayer.fr/83562836-L-enseignement-du-francais-langue-seconde-avec-l-approche-multimodale-silent-way.html>

Mémoire de travail. (2021). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9moire_de_travail&oldid=181715399

Niveau A1.1 du CECRL. (2021). DELF-DALF. <http://www.delfdalf.fr/niveau-a1-1-du-ccr-cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues.html>

Par temps clair. (2021). *L'apprentissage comme processus génératif*. *Par temps clair*. <https://par-temps-clair.blogspot.com/2020/04/lapprentissage-comme-processus-generatif.html>

Pereira, I. (2017). *Les enseignements de Paulo Freire : Un pédagogue toujours actuel...—Innovation Pédagogique*. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article1644.html>

Programme AlphaB. (2014). *Formation de base : Définitions utiles*. <http://www.programmealphab.org/content/definitions-formation-de-base>

Pronunciation Science. (s. d.). *Panneaux Silent Way pour le français langue étrangère (FLE)*.

Pronunciation Science. Consulté 10 septembre 2021, à l'adresse <http://www.pronunciation-science.com/home/français/>

Psychologie cognitive et Neurosciences. (2012). La théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2009) : Les douzes principes. *Psychologie cognitive et Neurosciences*. http://psychologie-cognitive.blogspot.com/2012/06/mayer-2009-theorie-de-lapprentissage_04.html

Quizlet. (2021). Quizlet. <https://quizlet.com/latest>

Rafoni, J.-C. (2014). *L'apprentissage de la lecture en français langue seconde avec Jean-Charles RAFONI*. CASNAV académie de Grenoble. <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Jean-CharlesRafoni/index.html>

Sémiotique. (2021). In *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A9miotique&oldid=185328027>

Suzanne Borel-Maisonny. (2021). In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Suzanne_Borel-Maisonny&oldid=179616431

Sweller, J. (2010). Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5>

Théorie cognitive de l'apprentissage multimédia. (2019). EduTech Wiki. https://edutech-wiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_cognitive_de_l'apprentissage_multim%C3%A9dia

Théorie du codage commun. (2021). Wikipédia.

https://fr.abcdef.wiki/wiki/Common_coding_theory

Tiré, M., & Vadcar, A. (2015). *L'acculturation à l'écrit en CP*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/07102015Article635798003890417978.aspx>

Une Education Pour Demain. (2014). *Approche pédagogique (C. Gattegno)*. Une Education Pour Demain. <https://www.uneeducationpourdemain.org/approche-pedagogique/>

Table des illustrations

Tableau 1 : Caractérisation du public.....	25
Figure 1 : Modèle didactique d'apprentissage de la lecture (FLS, FLM).....	36
Figure 2 : Zone proximale de développement.....	39
Figure 3 : Modèle de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia.....	48
Figure 4 : Structure de la mémoire.....	49
Figure 5 : Le système de la boucle phonologique.....	50
Figure 6 : Conceptualisation générale de la mémoire à long terme.....	52
Figure 7 : Le modèle de Pintrich pour décrire la motivation.....	65
Figure 8 : Les réglettes cuisenaires.....	70
Figure 9 : panneau de sons, d'après le panneau de sons issu de l'approche de C. Gattegno....	80
Figure 10 : Clé du panneau de sons.....	80
Figure 11 : Fidel.....	80

Table des matières

Remerciements.....	2
Déclaration anti-plagiat.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	6
Partie 1 - Les paramètres contextuels de l'étude.....	9
CHAPITRE 1. LA STRUCTURE D'ACCUEIL.....	10
1. L'ARCHE : CENTRE COMMUNAL D'ACTION SOCIALE.....	10
1.1 Objectifs de la structure.....	10
1.2 Une structure située au cœur de la ville.....	10
1.3 Les actions proposées à l'Arche.....	10
2. ORGANISATION DE L'ATELIER D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SEIN DE L'ARCHE.....	11
2.1 Les Ateliers SocioLinguistiques.....	11
2.2 Les différents types de publics accueillis au sein des ASL.....	11
2.3 Organisation des ASL au sein de l'Arche.....	12
3. QUEL FRANÇAIS EST ENSEIGNÉ AU SEIN DES ASL ?.....	12
3.1 Le Français Langue Étrangère.....	13
3.2 Le Français Langue d'Intégration.....	13
4. LES LIENS ENTRE L'ARCHE ET LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES DU BASSIN GRENOBLOIS.....	15
4.1 IRIS, Centre Ressources Illettrisme de l'Isère.....	15
4.2 Actions de formation d'IRIS.....	16
5. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	16
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE ANDRAGOGIQUE DU STAGE.....	17
1. LA DÉMARCHE ANDRAGOGIQUE DE RÉFÉRENCE DES ASL.....	17
1.1 Objectifs andragogiques.....	18
1.2 Approche communicative / Perspective actionnelle.....	19
2. ALPHABÉTISATION : QUELLE MÉTHODE POUR ENTRER DANS L'ÉCRIT ?.....	19
2.1 Méthodes et approches observées pour l'alphabétisation.....	20
2.2 Missions et problématique du stage.....	21
3. CARACTÉRISATION ET BESOINS DES APPRENANTS.ES PRIS EN CHARGE LORS DU STAGE.....	22
3.1 Caractéristiques des apprenants.es.....	23
3.2 Quels sont les besoins des apprenants.es ?.....	24
4. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	25
Partie 2 - Ancrage théorique.....	26
CHAPITRE 3. ALPHABÉTISATION.....	27
1. MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE.....	27
2. VERS UNE ALPHABÉTISATION CONSCIENTISANTE.....	28
3. LES DIFFICULTÉS DE L'ALPHABÉTISATION D'ADULTES ALLOPHONES.....	30

3.1 Apprendre à lire et à écrire : les stades d'apprentissage.....	30
3.2 Les pré-requis nécessaires à l'apprentissage de la lecture.....	32
3.3 Comment faciliter l'apprentissage de la lecture.....	33
3.4 Des obstacles à l'alphabétisation.....	40
4. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	42
CHAPITRE 4. L'ANDRAGOGIE MULTIMODALE AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION.....	44
1 QU'ENTEND T-ON PAR MULTIMODALITÉ ?.....	44
2. FAVORISER LES APPRENTISSAGES EN PROPOSANT DES SUPPORTS VISUELS : APPORT DE LA THÉORIE COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE MULTIMÉDIA.....	45
2.1 Des processus cognitifs intégrés au sein de mémoires à fonctionnalités différentes.....	46
2.2 Le principe du double codage.....	50
2.3 Capacité limitée de la mémoire de travail et charge cognitive.....	53
2.4 Le principe du traitement actif.....	56
3. PÉDAGOGIES ET APPROCHES PROPOSANT DES SUPPORTS VISUELS.....	58
4. L'EFFICACITÉ DE LA PROPOSITION MULTIMODALE DU POINT DE VUE DE L'APPRENANT.E.....	60
4.1 Les stratégies d'apprentissage.....	60
4.2. La motivation de l'apprenant.e.....	62
5. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	63
CHAPITRE 5. LE SILENT WAY AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION.....	65
1. LE MODÈLE THÉORIQUE DE CALEB GATTEGNO.....	65
1.1 Les entités énergétiques.....	65
1.2 Deux lois et un axiome universels.....	66
2. COMMENT FAVORISER L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS.ES SELON CALEB GATTEGNO ?.....	66
2.1 Les outils et supports du Silent Way proposés par l'enseignant.e.....	67
2.2 Le rôle des attributs du Moi : énergie créatrice libre de l'apprenant.e permettant l'apprentissage.....	70
3. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	72
Partie 3 - Proposition, mise en œuvre et analyse d'une séquence didactique pour les premiers pas d'apprenants.es en alphabétisation.....	74
CHAPITRE 6. PROPOSITION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE POUR LES PREMIERS PAS D'APPRENANTS.ES EN ALPHABÉTISATION.....	75
1. CHOIX DIDACTIQUES : PRISE EN COMPTE DE NOMBREUX PARAMÈTRES.....	75
1.1 Alphabétisation.....	75
1.2 Français langue étrangère.....	76
1.3 Besoins sociaux.....	76
2. APPORT DE SUPPORTS VISUELS.....	77
2.1 Les supports visuels proposés lors des séances.....	77
2.2 Le choix du Silent Way.....	77
3. CONTENUS MIXTES.....	79
4. PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE.....	79
5. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	80

CHAPITRE 7. ANALYSE ET RÉFLEXIONS : L'ENGAGEMENT D'APPRENANTS.ES ALLOPHONES EN ALPHABÉTISATION A T-IL ÉTÉ FAVORISÉ PAR LA SÉQUENCE MIXTE MULTIMODALE PROPOSÉE ?.....	81
1. L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS.ES : UN CRITÈRE D'EFFICACITÉ.....	81
1.1 Définition de l'engagement.....	81
1.2. Les critères d'engagement choisis.....	82
1.3. Le dispositif a t-il favorisé l'engagement et l'adhésion des apprenants.es ?.....	82
2. DE QUELLE MANIÈRE LE DISPOSITIF PROPOSÉ A-T-IL PERMIS DE RÉPONDRE AUX BESOINS DES APPRENANTS.ES ?.....	87
2.1 Des observations au fil des séances en concordance avec certains apports théoriques.....	87
2.2 Les manques ou difficultés ressentis du point de vue de l'enseignante.....	88
3. CONCLUSIONS DU CHAPITRE.....	92
Conclusion.....	95
Bibliographie.....	99
Sitographie.....	103
Table des illustrations.....	106
Table des matières.....	107

MOTS-CLÉS : Alphabétisation, ASL, multimodalité, Silent Way, supports visuels

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente et discute un dispositif pédagogique mis en œuvre dans le cadre d'une séquence d'enseignement du français proposée à des adultes allophones alphas, n'ayant donc pas ou peu été scolarisés antérieurement. L'alphabétisation d'apprenants allophones au sein de structures sociales où sont proposés des ateliers sociolinguistiques (ASL) nécessite en effet une réflexion quant à la démarche :

Quelle posture adopter en tant qu'enseignante ? quels contenus proposer ? quels outils utiliser, permettant un engagement fort des apprenants, révélateur d'un apprentissage profond ?

Le dispositif testé dans le cadre de notre stage s'appuie sur l'approche multimodale du Silent Way, associée à d'autres supports visuels et d'autres activités spécifiques au public ciblé. L'hypothèse est qu'un tel dispositif favorise l'engagement des apprenants, mais aussi la rétention d'informations, et par conséquent les apprentissages. Suite à une première partie qui cherche à tisser des liens théoriques entre alphabétisation et multimodalité, nous analyserons d'une part comment cette séquence a effectivement permis l'engagement de la plupart des apprenants, et d'autre part comment le dispositif a progressivement mieux pris en compte les différents besoins des apprenants.

KEYWORDS : Literacy, ASL, multimodality, Silent Way, visual aids

ABSTRACT

This dissertation presents and discusses a pedagogical device implemented in the context of a French teaching sequence offered to allophone adults who have little or no previous schooling. Literacy training for allophone learners within social structures where sociolinguistic workshops (ASL) are offered requires reflection on the approach:

What posture to adopt as a teacher? What content to propose? What tools to use, allowing a strong commitment of the learners, revealing a deep learning?

The device tested during our internship is based on the multimodal approach of the Silent Way, combined with other visual aids and other activities specific to the target audience. The hypothesis is that such a device favors the engagement of the learners, but also the retention of information, and consequently the learning. Following a first part which seeks to weave theoretical links between literacy and multimodality, we will analyze on the one hand how this sequence has effectively allowed the engagement of most learners, and on the other hand how the device has progressively better taken into account the different needs of the learners.

La multimodalité au service de l'alphabétisation

Analyse d'un dispositif proposé à des adultes allophones alphas

Volume 2: Annexes

**Isabelle
PETIT**

Sous la direction de FRANÇOISE BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettres et arts du spectacle, information et communication
(LLASIC)

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES Formation Continue à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

La multimodalité au service de l'alphabétisation

Analyse d'un dispositif proposé à des adultes allophones alphas

Volume 2: Annexes

**Isabelle
PETIT**

Sous la direction de FRANÇOISE BOCH

Laboratoire : LIDILEM Grenoble

UFR Langage, Lettres et arts du spectacle, information et communication
(LLASIC)

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES Formation Continue à orientation professionnelle

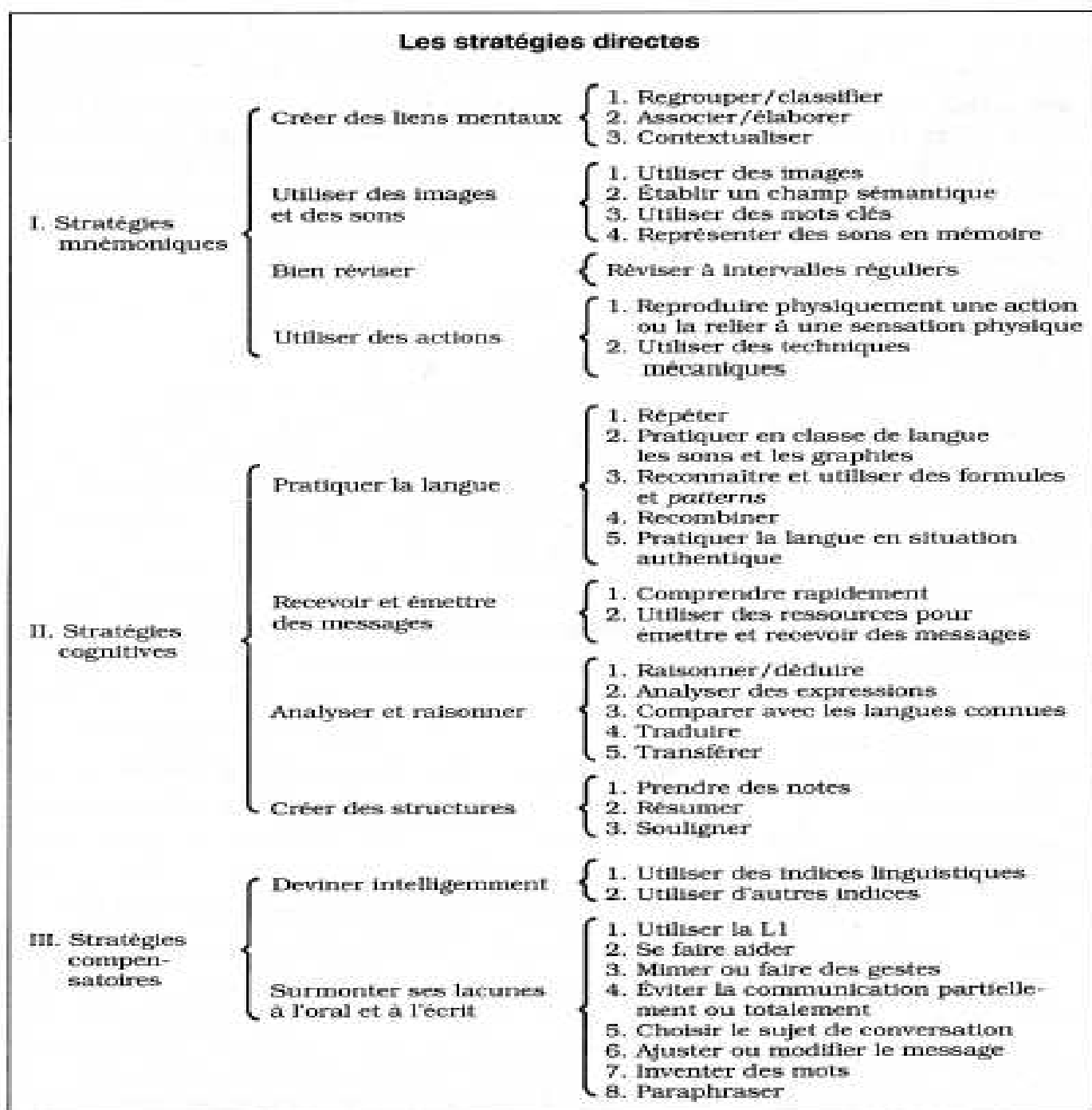
Année universitaire 2020-2021

Table des annexes

Annexe 1: Les stratégies d'apprentissages selon Oxford.....	2
Annexe 2: Panneaux du Silent Way.....	4
Annexe 3: Schématisation de la prise en compte des besoins de l'apprenant en alphabétisation dans une démarche de conception de séquence didactique au sein d'un ASL.....	5
Annexe 4: Progression pour l'apprentissage de la correspondance graphème-phonème.....	8
Annexe 5: Description et justification de la représentation de la phonologie du français.....	10
Annexe 6: Séquence didactique proposée pour les premiers pas d'un public allophone en alphabétisation en contexte ASL.....	13
Annexe 7: Observation de l'engagement des apprenants au cours du stage.....	83
Annexe 8: Illustrations.....	85
Annexe 9: Travaux d'apprenants.....	87

Annexe 1

Les stratégies d'apprentissages selon Oxford (1990)



Stratégies directes selon Oxford (1990).

Les stratégies indirectes

I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner la matière à apprendre/ établir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension
	Planifier et aménager ses apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue
	Évaluer ses apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer
II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour
	S'auto-encourager	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser
	Prendre son pouls émotif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Écouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Tenir un journal intime 4. Partager ses sentiments
III. Stratégies sociales	Poser des questions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter des corrections
	Coopérer avec les autres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs
	Cultiver l'empathie	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'ouvrir à la culture de l'autre 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui

Stratégies indirectes selon Oxford (1990), cité par Cyr, 1998.

Annexe 2

Panneaux du Silent Way (Pronunciation Science, 2021)

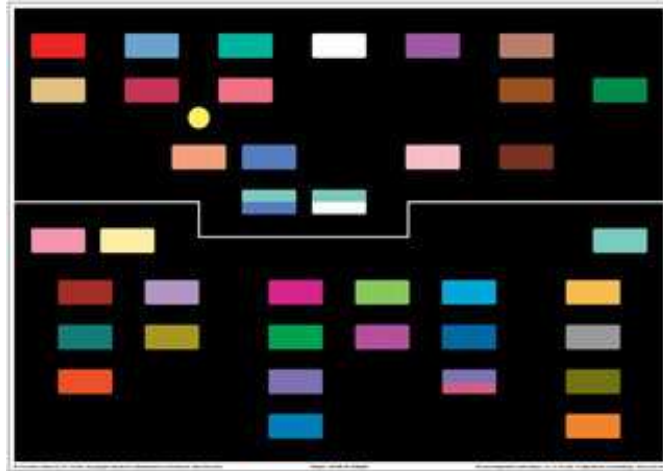


Figure 1: Le système des sons du français proposé par Pronunciation Science.

i	is	ix	y	é	és	è	ê	e	ei	ai	a	hai	a	as	a	as	o	ho	oo
it	its	iz	ys	ée	ées	ès	êts	es	et	ait	ai	hais	à	â	â	ha	o	ou	u
ie	ies	ient	ye	es	et	é	êts	est	ets	ait	ait	hait	e						
il	ils		yes	ai	ez	è	hê	he	ect	aits	aix	haits	at	ats	â	hâ			
hi	his	hit	hy	er	ers			ef	ects	aie	aid	haie	ha		ât	âts	o	os	au
hie	hies	id	ids	ed	eds			efs	ey	aies	aids	haies	hâ	ah	az	ah	ot	ots	aud
ï	is	ie	ies	e	ê			ea	eys	aient	ay	ac	acs	ars		op	ops	aut	auts
î	hi	hit		hé	ei							ac	acs	aps		oc	ocs	haut	hauts
ee	ea			a	éent							ap	aps			oc	ocs	hou	hauts
																	ho	haut	hauts
																	ô	ôts	eau
U	ue	eu	eue	EU	eus	eu	heu	in	ins	en	ens	en	ens	an	ans	ôt	ôts	eau	eaux
us	ues	eus	eues	eue	eues	œu	œ	int	ing	ent	ent	ents	ant	ants	oo	ow			oud
ut	uent	eut	eû	eux	eut	e		ingt	ingts	ein	eins	end	ends	and	ands	oo	ha	a	oud
hu	hues	ûe	ût	eur	eurs	euf	u	inc	inct	ain	ains	eng	angs	hen	anc				oud
hut	huent	ûes	ûts	œ	œufs	ai	un	uns	hin	în	aint	aoints	em	am	han	and	onds	omp	omps
huts	ux	ul	uls	œu	œuds	on	unt	unts	în	înt	ainc	aincs	emp	amp	ham	ang	ongs	ompt	ompts
				œud	œuds		um	ums	yn	îm	aing	aings	emps	emp	amp	ant	ants	amb	ombs
							hum	eun	ym	yms	aim	aaims	empt	empts	aon	aons	anc	oncs	hon
																			e
																			ew
																			ue
																			o

Figure 2: Fidel: Voyelles en relation avec le système orthographique

i	ill	illi	ll	y	yi	u	oin	oins	oi	oy	aix	oig	oï	oê	oix	ou	u	w	
il	ille	lli	lle	ye	hy	hu	oint	oints	ois	oie	oid	oigt	oïs	oe	ois	hou	hu	wh	
ils	illes	ï	lles	yes	—	û	oing	oings	oï	oies	aids	oigts	oît	oïds					
hi	illent	ïe	llent	yent			oings	oings	oïts	oient									
p	pp	f	ff	ph	t	tt	t'	th	s	ss	s'	c	c'	ch	sh	x	c	cs	
pe	ppe	fe	ffe	phe	te	tte	ts	the	se	sse	t	ce	sc	sce	che	shs	xe	cc	
pes	ppes	fes	ffes	phes	tes	ttes	pt	thes	ses	sses		ces	scs	ches	sch	xes	ch	cqu	
pent	ppent	fent	ffent	phent	tent	tient		chs	sent	ssent		cent	scent	chent	sc	xent	cch	ccu	
b	ps	—	fs		-t-	—		chs	ls	sth	x	ç	sç	chs		xc	x	ks	
b	bs	v	w	—	d	dd	d'	j	z	s	x	j	g	x	g	gg	c	qu	
be	bb	ve	we	—	de	ddh			ze	se		j'	ge	gs	gh			que	
bes		ves	wes		des	ds			zes	ses	z	-je	ges					ques	
bent		vent	went		dent	gd			zent	sent	—		gent					quent	
m	mm	m'			n	nn	n'	mn	—	l	ll	l'	gn	gni	r	rr	rs	rc	
me	mme	ms			ne	nne	ns	mne		le	lle	ls	gne	ign	re	rre	rts	rps	
mes	mms				nes	nnes		mnes		les	lles	lls	gnes		res	rres	rd	rg	
ment	mment				nent	nnent		mnent		lent	llent	lp	gnent		rent	rrent	rds	rf	
																		rfs	rcs
																		rgs	rrh
																		rrhe	ng
																		rrhes	ngs

Figure 3: Fidel: Consonnes en relation avec le système orthographique

Annexe 3

Schématisation de la prise en compte des besoins de l'apprenant en alphabétisation dans une démarche de conception de séquence didactique au sein d'un ASL

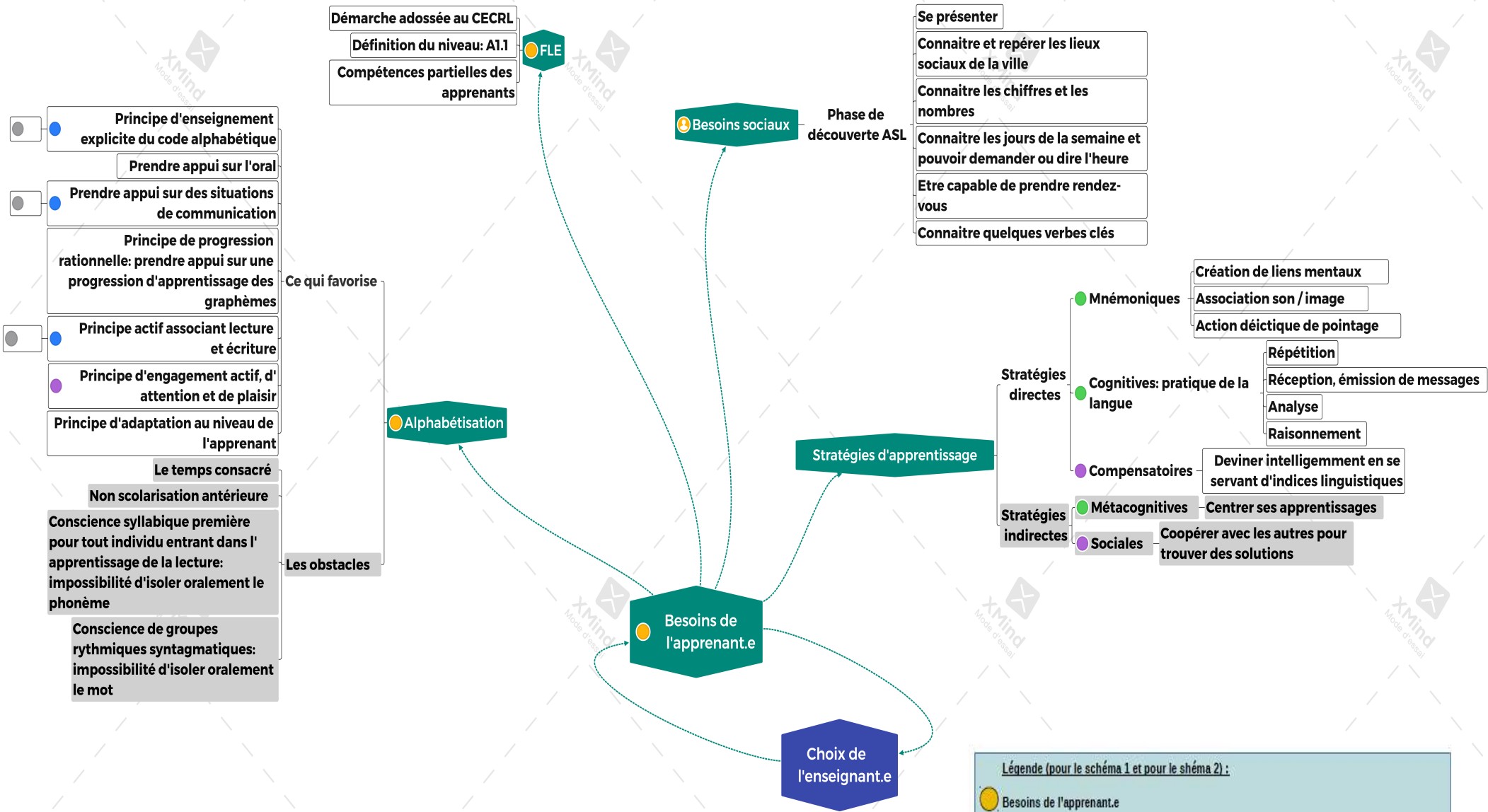


Figure 1: Besoins de l'apprenant.e

Légende (pour le schéma 1 et pour le schéma 2) :

- Besoins de l'apprenant.e
- Principes de conception multimédias à respecter selon Mayer (2014) :
 - Eviter une surcharge cognitive liée à la tâche en elle-même (charge cognitive intrinsèque)
 - Variation de présentation de l'information ; forte influence de l'enseignant.e (charge cognitive extrinsèque)
 - Intégration d'informations dans la mémoire à long terme (charge cognitive essentielle)
 - Principe du traitement actif : lié à l'engagement et à la motivation des apprenants

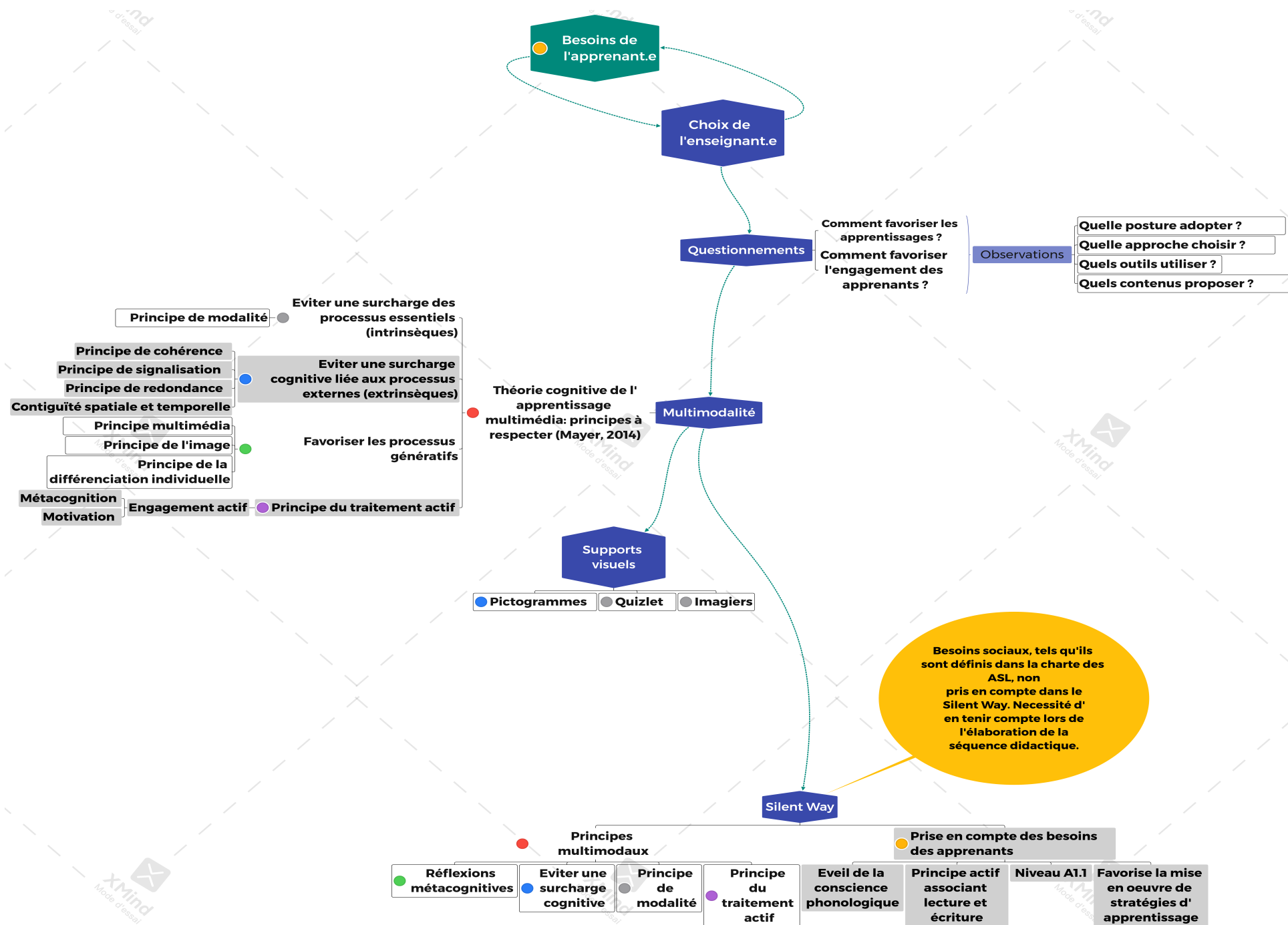


Figure 2: Choix de l'enseignant.e

Annexe 4

Progression pour l'apprentissage de la correspondance graphème-phonème

Progression établie à partir de la progression de N. Catach (niveau 1), ainsi que de celle proposée par Liliane Sprenger-Charolles, Stanislas Dehaene, Caroline Huron, Edouard Gentaz et Pascale Colé (2011)

N° d'ordre	Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture	Exemples de mots écrits ou syllabes
Voyelles orales : 1 lettre = un phonème		
1	/a/ a	ami
1	/e/ é	été
1	/i/ i	image
1	/o/ o	olive
1	/u/ u	une
Consonnes liquides (l, r) et consonnes fricatives 1 (f, j)		
2	/l/ l	lune
3	/ʁ/ r	rire
4	/f/ f	fini
5	/ʒ/ j	jeu
Structure syllabique 1 :		
6	Combinaison consonne / voyelle (CV)	li, ro, fi...
Lettres muettes 1 (fin de mot)		
7	e muet s muet t muet	fée jus lit, rat
Voyelles orales 2 : deux lettres pour un phonème		
8	/u/ ou	lou, rou, jou... Mot : fou
9	e /ø/ eu	re, fe... Mots : le, je leu, reu Mots : jeu, feu
Lettres muettes 2 (fin de mot)		
10	e muet	joue, roue

N° d'ordre	Correspondance graphème-phonème ou règle d'écriture	Exemples de mots écrits ou syllabes
Consonnes fricatives 2		
11	/v/ v	vélo, va, vous
12	/ʃ/ ch	chat, chou, cheval, cheveux
Structure syllabique 2 :		
13	Combinaison consonne / voyelle / consonne (CVC)	Mots: four, jour
Consonnes occlusives 1		
14	/p/ p	papa, pile, poule, peur
15	/t/ t	table, tarte
16	/b/ b	bébé, bouche, table
17	/d/ d	douche, jeudi, deux
Cas particuliers 1		
18	Lettres en miroir : b/d	ba-da, bi-di, bo-do, bu-du, bou-dou, bé-dé, beu- deu
Consonnes nasales		
19	/m/ m	mal, ma, mur, moule, mouche
20	/n/ n	narine, nez, nous

Annexe 5

Description et justification de la représentation de la phonologie du français

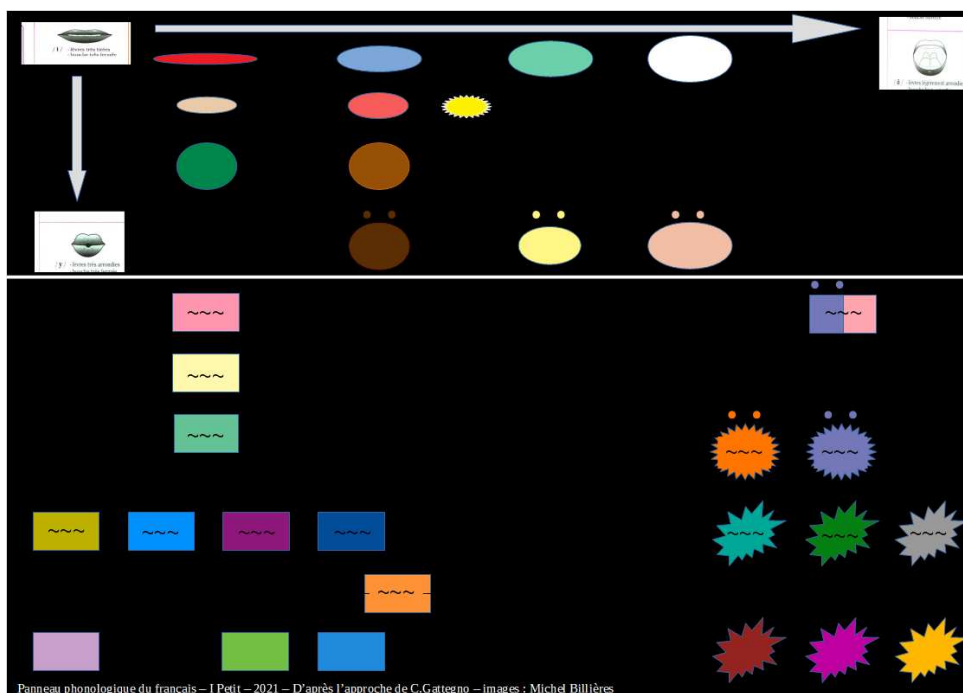


Figure 1 : Représentation de la phonologie du français en Silent Way, d'après Caleb Gattegno.

Je propose cette représentation pour un public en alphabétisation. Les nationalités dans le groupe sont diverses : soudanaise, nigérien, marocaine, guinéenne, géorgien, congolaise. Je fais le choix d'un panneau simplifié par rapport à celui plus couramment employé¹, représentant de manière expressive les phonèmes, comme A. Do l'a initié.

1. Spatialisation des voyelles:

i	e		ɛ	a
y	ø	ə		
u	o			
	õ		ẽ	ã

Tableau 1 : Tableau des voyelles

Clé de la partie supérieure du tableau des phonèmes de la figure 1

Le positionnement des voyelles reprend la forme du trapèze vocalique, en le considérant d'une manière renversée. Dans le sens de la hauteur, je distingue les trois premières lignes en fonction d'un double critère. Une première opposition permet de placer les voyelles orales antérieures au niveau des deux lignes supérieures, alors que les voyelles orales postérieures sont placées sur la ligne positionnée juste en dessous. Une deuxième opposition permet de placer les voyelles orales non arrondies au niveau de la ligne supérieure, tandis que les voyelles orales arrondies sont situées sur les deux lignes inférieures.

Quand on prononce les phonèmes voyelles du haut vers le bas, il se produit donc un arrondissement progressif de la bouche, avec une zone d'articulation allant de la position antérieure vers la position postérieure. En ce qui concerne la disposition de la gauche vers la droite, elle respecte les quatre degrés d'aperture dans les

¹ <https://www.pronunciationscience.com/home/français/>

quatre colonnes successives : voyelles fermées, voyelles mi-fermées, voyelles mi-ouvertes, et voyelles ouvertes.

Le phonème \bar{o} m'a posé problème, puisque, placé où il est, il ne respecte pas l'ordre de la gauche vers la droite : antérieure, centrale, postérieure, par rapport aux deux autres voyelles nasales. Mais de mon point de vue, verticalement, cela semble logique de le placer à cet endroit, avec l'arrondissement progressif de la bouche. La voyelle nasale \bar{e} ne respecte pas tout à fait la logique de spatialisation décrite ci-dessus. En effet, le placement respecte le degré d'aperture, ainsi que la caractéristique nasale. En revanche, elle devrait être placée au niveau de la ligne supérieure pour respecter la double caractéristique de voyelle étirée et du lieu d'articulation qui est antérieur. J'ai choisi cependant de la placer avec les voyelles nasales, puisque cette caractéristique est également mise en évidence pour les consonnes. Cela entraîne une cohérence globale dans le tableau entre les voyelles et les consonnes. Je choisis de placer le schwa parmi les voyelles, puisqu'il peut être utile pour le passage à l'écrit.

2. Spatialisation des consonnes :

		j							ɲ	
		ɥ								
		w								
								m	n	
v	l		z	ʒ				b	d	g
						ʁ				
f			s	ʃ				p	t	k

Tableau 2 : Tableau des consonnes

Clé de la partie inférieure du tableau des phonèmes de la figure 1

Je distingue tout d'abord les consonnes constrictives (fricatives, latérale et vibrante) des consonnes occlusives, en m'appuyant sur la progression de la méthode Borel-Maysonny, qui commence par l'étude des consonnes constrictives, avant l'étude des consonnes occlusives. Les constrictives sont donc placées dans un bloc en bas à gauche, pour respecter en quelque sorte le sens naturel de lecture.

Les consonnes constrictives formant ce bloc inférieur gauche, sont organisées horizontalement dans le sens de la longueur, de la gauche vers la droite, chaque colonne correspondant à un point d'articulation : positions labio-dentales, apico-alvéolaires, prédorso-alvéolaires, prédorso-postalvéolaires et dorso-uvulaires.

Les consonnes occlusives formant un bloc inférieur droit, sont organisées horizontalement dans le sens de la longueur, de la gauche vers la droite, chaque colonne correspondant à un point d'articulation : bilabiales, apico-alvéolaires, dorso-palatales, dorso-vélaires.

Dans le sens de la hauteur, je distingue trois lignes en fonction d'un double critère : l'opposition entre les consonnes nasales pour la première ligne et les consonnes orales pour les deux lignes inférieures d'une part, et l'opposition entre les deux premières lignes où sont placées les consonnes sonores et la ligne inférieure, où sont placées les consonnes sourdes d'autre part.

Les semi-consonnes sont placées verticalement, sur la gauche du panneau, pour être en lien logique vertical avec les voyelles fermées, à partir desquelles on peut les produire.

Le phonème /ʁ/ a une position particulière, entre la ligne intermédiaire et la ligne inférieure, puisque selon son utilisation, il peut être sourd ou sonore.

3. Formalisme

C'est A. Do qui, le premier, a eu l'idée d'une représentation expressive des phonèmes. Le symbolisme expressif de ce panneau s'inspire de cette idée.

En ce qui concerne les consonnes, il y a une opposition de forme entre les constrictives, représentées par des rectangles, et les occlusives, représentées par des formes plus ou moins explosives : les nasales sont différenciées des autres occlusives par un symbole, pour moi, moins explosif, mais plus vibrant. Les tildes marquent le caractère voisé des consonnes.

En ce qui concerne les voyelles, ce sont des ellipses de plus en plus ouvertes vers la droite, qui symbolisent le degré d'aperture, et ces ellipses s'arrondissent du haut vers le bas pour symboliser l'arrondissement de la bouche.

Les deux petits points symbolisent les narines, donc les consonnes ou voyelles nasales.

4. Bibliographie

Abou Haidar Laura. *Phonétique et prosodie en classe de FLE (2019)*. Cours du CNED, Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 1ère année.

Billières, M. (2015, janvier 7). La consonne /R/ en fle. *Au son du fle - Michel Billières*.

<https://www.verbotonale-phonetique.com/consonne-r-en-fle/>

Geerts, T. (2011). Ch(e) va : Schwa français en syllabe initiale. *Langue française*, n°169(1), 39-54.

Magnat, E., & Goudin, Y. (2020). Voir pour entendre et prononcer, entendre pour lire et écrire. *Les Langues Modernes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02526500>

SFU: *Introduction to French Linguistics I*. (s. d.). Consulté 12 décembre 2020, à l'adresse

<https://www.sfu.ca/fren270/phonetique/consonnes.htm5>

Annexe 6

Séquence didactique proposée pour les premiers pas d'un public allophone en alphabétisation
en contexte ASL

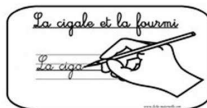
Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale	Phase de découverte : Répond à des questions portant sur son identité Se présenter. Dire comment on s'appelle.	Compréhension orale Comprendre des informations de la vie quotidienne, pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale Production orale Utiliser des phrases simples pour se présenter	Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'expressions relatives à la situation : se présenter.	Bonjour, je m'appelle... Et vous ? Comment vous vous appelez ? Je m'appelle... Merci beaucoup.	Immersion orale Répétition Questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle
		Production orale	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes présents pour quelques uns dans les prénoms : /l/, /ʁ/		Découverte du panneau de sons par les apprenants.es - Pointer les voyelles : /a/, /e/, /i/, /o/, /y/ = a, é, i, o, u Les faire prononcer par les apprenants.es A partir des prénoms : I de Isabelle, A de Aza - Pointer des consonnes : /l/, /ʁ/ = l, r Les faire prononcer par les apprenants.es - Associer Consonne/Voyelle (CV)
		Production écrite	Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des syllabes		- Associer Consonne/Voyelle (CV) - Écrire des syllabes
		Production orale	Syntaxe : Acquérir des structures syntaxiques simples. Segmentation de la phrase en 4 mots.		Utilisation des réglettes cuisenaires. Pointer chacun des mots en les prononçant : Mon prénom est Isabelle. Mon prénom est...
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Compréhension écrite Production écrite	Lecture, écriture : Lire des lettres, des syllabes, les prénoms Écrire des mots.		Exercices individuels
Bilan. Comment se sentent les participants.es. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 1 – 01/03/2021

- Thème : Faire connaissance, se présenter
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches finales :
 - Production orale : se présenter en disant son prénom
 - Compréhension écrite : lire quelques mots liés à la présentation
 - Production écrite : recopier des mots
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs, réglettes cuisenaires
- Durée: 1 h

1h	Déroulement de séance	Matériel nécessaire
10 min	<p><u>1. Immersion orale : se présenter</u> Pratiquer, par présentation, répétition et enfin questionnements le dialogue suivant : Bonjour ! Je m'appelle Isabelle. Et vous ? Je m'appelle... Merci beaucoup.</p> <p>Ajouter : Comment vous vous appelez ?</p> <p>Le questionnement s'effectue de l'intervenant.e vers chacun.e des apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e.</p>	
	<p><u>2. Faire connaissance :</u> Je parle français. Et vous ? Quelle langue(s) parlez vous ? Questionnement à chacun.e des participants.es.</p>	
20 min	<p><u>3. Phonétique : découverte du panneau de sons</u> Pointer les voyelles /a/, /é/, /i/, /o/, /y/ quand c'est possible à partir des prénoms. I de Isabelle, A de Aza... Les faire prononcer par les apprenants.es. Pointer les consonnes /l/, /ʁ/. Les faire prononcer par les apprenants.es. Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons Silent Way Pointeurs
	<p><u>4. Combinatoire :</u> Associer consonne / voyelle (CV). Pratiquer quelques minutes en pointant. Faire écrire les syllabes. Montrer le fidél pour trouver les graphies correspondantes.</p>	Panneau de sons + Fidél Silent Way Pointeurs
10 min	<p><u>5. Syntaxe :</u> - Pointer chacun des mots en les prononçant : Mon prénom est Isabelle. Mon prénom est... Utilisation des réglettes cuisenaires pour pointer les 4 mots.</p>	Réglettes cuisenaires
15 min	<p><u>6. Exercices écrits :</u> Copie, appariement capitales/cursives, lecture de lettres, de syllabes, de prénoms vus en amont.</p>	1 fiche nominative par apprenant
5 min	<p><u>7. Bilan :</u> Comment ça va ? Présentation de « A la maison »</p>	Fiche « A la maison »

1



Je recopie
JE RECOPIE

SELENE

HAYAT

IDRISS

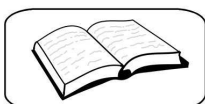
ISABELLE

SELENE

FRIDAY

JE M'APPELLE FRIDAY.

2



Je lis
JE LIS

I - A - U - O - É - O - I - U - É - I - A - I - U

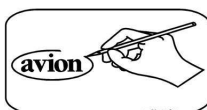
LI - LA - LU - LO - RÉ - RO - RI - RU - RA

FU - FI - FA - FO - JÉ - JU - JA - JÉ

IDRISS - ABDELAZIS - HAYAT - FRIDAY

Friday - Abdelazis - Idriss - Hayat

3

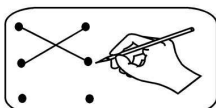


J'entoure
J'ENTOURE

2 fois

ISABELLE : IBELLESA - ISABELLE - BASIELLE - ISABELLEIDRISS : IDRISSE - IRDISS - IDRISS - RIDISS - IDRISSHAYAT : HATAY - TAHAY - YATAH - HAYAT - HAYATSELENE : SENELE - SELENE - SELINE - SELENEABDELAZIS : ABDELAZIS - DABELAZIS - ABDELAZISFRIDAY : FRYDAI - FRIDAY - FRODAY - FRIDAY

4



Je relie
JE RELIE

IDRISS ●

● Friday

ABDELAZIS ●

● Idriss

FRIDAY ●

● Hayat

SELENE ●

● Abdelazis

HAYAT ●

● Selene

A la maison



1

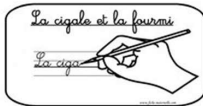


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/571545226/je-me-presente-flash-cards/>



2



Je recopie
JE RECOPIE

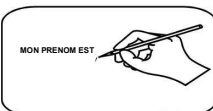
NOM

PRENOM

AGE

MON PRENOM EST FRIDAY.

3



J'écris
J'ECRIS

MON NOM :

MON PRENOM :

MON AGE :

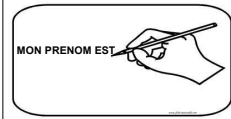
Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral et à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Phase de découverte : . Répond à des questions portant sur son identité . Renseigne partiellement un écrit. Se présenter. Dire comment on s'appelle.	Compréhension orale Comprendre des informations de la vie quotidienne, pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale Production orale Utiliser des phrases simples pour se présenter	Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'expressions relatives à la situation : se présenter.	Bonjour, je m'appelle... Et vous ? Comment vous vous appelez ? Je m'appelle... Merci beaucoup.	Montrer le logiciel Quizlet pour l'utilisation à la maison
		Compréhension écrite Production écrite	Lecture, écriture : Lire des lettres, des syllabes, les prénoms Copie de mots.		Exercices individuels
		Production orale	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes présents pour quelques uns dans les prénoms : /f/, /j/		- Pointer les voyelles : /a/, /e/, /i/, /o/, /y/ = a, é, i, o, u - Pointer /u/ = ou - Pointer les consonnes : /f/, /ʒ/ = f, j
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Production écrite	Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des syllabes		- Associer consonne/voyelle (CV) et voyelle/consonne (VC) - Ecrire des syllabes
		Compréhension écrite	Lecture Lecture, repérage de mots, appariement capitales / cursives.		Exercices individuels
Bilan. Comment se sentent les participants.es. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 2 – 08/03/2021

- Thème : Faire connaissance, se présenter
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches finales :
 - Production orale : lire des syllabes
 - Production écrite : écrire des syllabes
 - Production orale : lire des mots
- Matériel utilisé : panneau de sons su Silent Way, pointeurs, réglettes cuisenaires
- Durée: 1 h

1h	Déroulement de séance	Matériel nécessaire
10 min	1. Découvrir quizlet : Montrer le fonctionnement de quizlet pour l'entraînement à la maison sur ordinateur ou sur smartphone.	Ordinateur
10 min	2. Exercices écrits : Copie, appariement capitales/cursives, lecture de lettres, de syllabes, de prénoms vus en amont.	La fiche nominative de la séance 1
5 min	3. Phonétique : Pointer, faire pointer les voyelles /a/, /e/, /i/, /o/, /y/ = a, é, i, o, u Pointer, faire pointer /u/ = ou. Les faire prononcer par les apprenants.es. Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
20 min	4. Combinatoire : Pointer, faire pointer les consonnes /f/, /j/. Associer consonne / voyelle (CV) et voyelle / consonne (VC). Pratiquer quelques minutes en pointant. fa, fé, fi, fo, fu, fon, fou, jou, ja, jé, ji, jo, ju, jon / af, if, uf, uj, oj.... Faire écrire les syllabes. Montrer le Fidel pour trouver les graphies correspondantes. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs 1 fiche par apprenant pour écrire les syllabes
10 min	5. Exercices écrits : Lecture, repérage de mots, appariement capitales / cursives.	Même fiche que précédemment
5 min	6. Bilan : Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».	1 fiche par apprenant

1

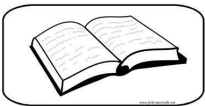


J'écris
J'ECRIS

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

.....

2



Je lis
JE LIS

É - I - O - U - A - É - U - O - U - I - A - É
i - a - u - o - é - o - i - u - é - i - a - i - u - o
FI - IF - FU - UF - FA - AF - JI - IJ - JA - AJ
RU - UR - RA - AR - LI - IL - LA - AL - LO
ru - ur - ra - ar - ro - or - li - il - la - al - lo

MON NOM MON PRENOM LA RUE
mon nom mon prénom la rue

3



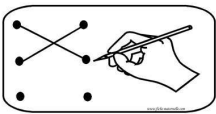
J'entoure
J'ENTOURE

NOM : MON - MOM - **NOM** - NAM - NOME - **NOM** - NEM
nom : mon - nomme - nom - non - nous - nom - nem
PRÉNOM : PRONOM - PRÉNOM - PRENONS - PRÉNOM
prénom : prenons - pronom - prénom - prendre - prénom
ÂGE : AGIR - ÂGE - GAGE - ÂME - ÂGE - RAGE - ÂGE
âge : aigre - âge - gage - agir - rage - gage - âge - âme

A la maison



1



Je relie
JE RELIE

- NOM •
- NATIONALITE •
- PRENOM •
- AGE •
- ADRESSE •
- nationalité
- nom
- adresse
- prénom
- âge

2

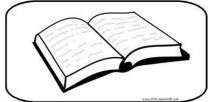


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/571545226/je-me-presente-flash-cards/>



3



Je lis
JE LIS

É – O – U – I – O – A – U – O – U – É – I – É
u – o – é – i – u – a – é – i – o – a – é – u – o
LA – AL LO – OL RA – AR RU – UR
fa – af fu – uf ji – ij ja – aj
MOU – LOU – ROU – FOU – LOU – FOU
mou – lou – rou – fou – lou – fou – jou – lou
LA JOUE LA ROUE LE FOU
la joue la roue le fou

MON NOM EST

MON PRENOM EST

MON NOM EST

MON PRENOM EST

MON NOM EST

MON PRENOM EST

MON NOM EST

MON PRENOM EST

MON NOM EST

MON PRENOM EST

MON NOM EST

MON PRENOM EST

Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Production orale Production écrite	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes présents pour quelques uns dans les prénoms : /f/, /j/ Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des syllabes		- Pointer les voyelles : /a/, /e/, /i/, /o/, /y/ = a, é, i, o, u - Faire écrire ces voyelles
		Compréhension écrite	Lexique : Mémoriser des unités lexicales en lien avec les phonèmes étudiés		Utilisation de quizlet : Observation des cartes Rubrique Apprendre
		Compréhension écrite	Lecture Lecture de syllabes, de mots, repérage de son prénom, appariement capitales / cursives.		Exercices individuels + pointer avec chacun.e des apprenants.es son prénom
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale	Phase de découverte : Répond à des questions portant sur son identité	Production orale Utiliser des phrases simples pour se présenter	Syntaxe : Segmentation de la phrase en 4 mots.	Comment vous vous appelez ? Je m'appelle... Quel est votre prénom ? Mon prénom est...	Immersion orale Présentation, répétition, questionnement à chaque apprenant.e Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions en pointant les réglottes.
	Se présenter. Dire comment on s'appelle.	Compréhension écrite		Quel est votre nom ? Mon nom est...	Appariement d'étiquettes : Questions à appairier avec les réponses.
Bilan. Comment se sentent les participants.es. Présentation de fiche : A la maison.					


Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 3 – 15/03/2021

- Thème : Faire connaissance, se présenter
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches finales :
 - Production écrite : écrire son prénom
 - Compréhension écrite, lecture : différencier nom et prénom
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs, réglettes cuisenaires
- Durée: 1h10

1h10	Déroulement de séance	Matériel nécessaire
10 min	<p>1. Phonétique : Pointer, faire pointer les voyelles /a/, /e/, /i/, /o/, /y/ = a, é, i, o, u Les faire prononcer par les apprenants.es. Leur faire écrire sur la fiche fournie. Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
10 min	<p>2. Combinatoire : Pointer, faire pointer les consonnes /l/, /ʁ/, /f/, /j/. Associer consonne / voyelle (CV). Pratiquer quelques minutes en pointant. la, ré, ji, fo, lu, ja, fé, ri, jo, ju... Faire écrire les syllabes. Montrer le Fidel pour trouver les graphies correspondantes. La rue, le rat : pointer, écrire Le lit, la fée : pointer, écrire Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
10 min	<p>3. Quizlet : Observation des cartes. Rubrique : « Apprendre »</p>	Ordinateur relié au vidéo projecteur
15 min	<p>4. Exercices écrits : Lecture, repérage de son prénom, appariement capitales / cursives. + pointer avec chacun.e des apprenants.es son prénom</p>	1 fiche par apprenant
10 min	<p>5. Immersion orale / syntaxe : Comment vous vous appelez ? Je m'appelle... Quel est ton prénom ? Mon prénom est... Quel est ton nom ? Mon nom est... Utilisation des réglettes cuisenaires. Chacun.e des apprenants, à son tour, prononce la phrase en pointant les réglettes : Mon nom est... Mon prénom est...</p>	Réglettes cuisenaires
10 min	<p>6. Compréhension écrite : Appariement d'étiquettes : questions à apparier avec les réponses.</p>	1 jeu d'étiquettes par apprenant
5 min	<p>7. Bilan : Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».</p>	Fiche « A la maison »

1

MON PRENOM EST



J'écris
J'ECRIS

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

2



Je lis
JE LIS

I - É - O - A - I - A - O - U - O - U - A - I - É
 LI - LA - LO - LU - LÉ - LA - LU - LO - LI
 RU - RI - RA - RO - RÉ - RI - RU - RO
 FU - FI - FA - FO - FÉ - FA - FI - FU - FA
 JO - JI - JU - JA - JÉ - JU - JO - JA - JÉ

LE LIT



LE RAT



LA RUE



LA FÉE



3



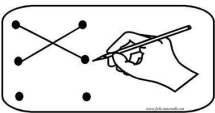
J'entoure
J'ENTOURE
MON
PRENOM

MMAWA	Aza	FRIDAY	AFTAB	
AZA	Friday	AFTAB	FRIDAY	
AFTAB	AZA	Mmawa	FRIDAY	
FRIDAY	Mmawa	Aza	Aftab	
AZA	Aftab	Friday	AZA	MMAWA

A la maison



1



Je relie
JE RELIE

LA RUE ●

● Aftab

LE LIT ●

● la rue

LE RAT ●

● Mmawa



MMAWA ●

● Le lit

AFTAB ●


● le rat

2

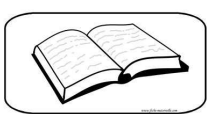


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/577272161/des-petits-mots-flash-cards/>



3



Je lis
JE LIS

JA – JI – JU – JO – JA – JÉ – JO – JÉ – JI

RO – LO – JO – FO

RA – LA – JA – FA

JU – LU – RU – FU

JÉ – FÉ – LÉ – RÉ

LI – JI – FI – RI



Je recopie

JE RECOPIE

4

LA RUE	LE RAT

LA FÉE	LE LIT

Comment vous vous appelez ?

Quel est votre nom ?

Quel est votre prénom ?

Comment vous vous appelez ?

Quel est votre nom ?

Quel est votre prénom ?

Je m'appelle .

Mon nom est .

Mon prénom est .

Je m'appelle .

Mon nom est .

Mon prénom est .

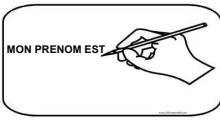
Objectifs du ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Production orale Production écrite	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes. Opposition /y/ ≠ /u/ Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des syllabes		- Pointer les voyelles : /i/, /y/ = i, u - Faire pointer le phonème /u/ - Pointer les consonnes : /l/, /ʁ/ = l, r /f/, /ʒ/ = f, j - Associer consonne/voyelle (CV) - Écrire des syllabes - lire, écrire : le riz, la rue, la roue
		Compréhension écrite	Lecture Lecture de syllabes, de mots, repérage de syllabes, appariement capitales / cursives.		Exercices individuels + Pointer avec chacun.e des apprenants.es son prénom, le faire écrire en observant le Fidel.
Agir dans des espaces sociaux Phase de découverte : Nomme des espaces sociaux	Dire où on se rend.	Production orale Communiquer de façon simple	Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'unités lexicales relatives aux lieux de la ville.	Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie.	Immersion orale Présentation du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétition, questionnaire A chaque apprenant.e Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant l'image d'un lieu à chacun). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de l'intervenant.e vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images des lieux. (Non terminé. A reprendre la prochaine fois.)
Bilan. Comment se sentent les participants.es. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 4 – 22/03/2021

- Thème : Nommer des espaces sociaux
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire son prénom
 - Production orale : pouvoir dire « Je vais à ... » en réponse à la question « Où allez-Vous ? ».
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs.
- Durée: 1h10

1h10	Déroulement de séance	Matériel nécessaire
10 min	<p>1. Phonétique : Pointer, faire pointer les voyelles /i/, /y/ = i, u Les faire prononcer par les apprenants.es. Pointer, faire pointer le phonème /u/ = ou Les faire prononcer par les apprenants.es. Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
15 min	<p>2. Combinatoire : Pointer, faire pointer les consonnes /l/, /ʁ/, /f/, /j/. Associer consonne / voyelle (CV). Pratiquer quelques minutes en pointant. la, ré, ji, fo, lu, ja, fé, ri, jo, ju, jou, rou, lou, fou Faire écrire les syllabes. Montrer le fidel pour trouver les graphies correspondantes. La rue, la roue : pointer, écrire. Le riz : pointer, écrire. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
10 min	<p>3. Quizlet : petits mots Observation des cartes. Rubrique : « Apprendre »</p>	Ordinateur relié au vidéo projecteur
15 min	<p>4. Exercices écrits : Lecture de syllabes, de mots, repérage de syllabes, appariement capitales / cursives. + pointer avec chacun.e des apprenants.es son prénom, le faire écrire.</p>	1 fiche par apprenant
15 min	<p>5. Immersion orale : Présentation de vocabulaire sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétitions collectives, puis individuelles. Pratique : interaction Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant l'image d'un lieu à chacun). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de moi vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images des lieux. Puis on recommence, en changeant de lieu pour chaque apprenant.e. Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque. Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie.</p>	Photos des lieux de la ville
5 min	<p>6. Bilan : Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».</p>	Fiche « A la maison »

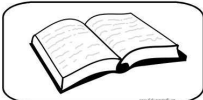
1



J'écris
J'ECRIS

MON PRÉNOM :

2



Je lis
JE LIS

I - É - OU - A - I - O - U - OU - U - A - I - É

LOU - ROU - FOU - JOU - FOU - ROU

lou - rou - fou - jou - fou - rou

LA - LI - LO - LOU - LÉ - LU - LOU - LA

rou - ru - ra - ri - ré - ri - ra - rou - ru - ro

LE LOUP



LA ROUE



LA RUE



LA JOUE



3



J'entoure
J'ENTOURE

LOU

LOUPE - LOUER - LOUCHE - LOURD

lou

loupe - louer - louche - lourd

ROU

ROUE - ENROULA - DÉROULÉ - ROULADE

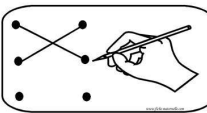
rou

roue - enrroula - déroulé - roulade

A la maison




1



Je relie
JE RELIE


- LA RUE ● ● la roue
- LE LOUP ● ● la rue
- LA ROUE ● ● le fou
- LA JOUE ● ● le loup
- LE FOU ● ● la joue

2

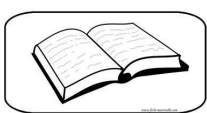


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/577272161/des-petits-mots-flash-cards/>



3



Je lis
JE LIS

JOU – JI – JOU – JO – JA – JÉ – JOU – JI
JOU – LOU – ROU – FOU
jou – lou – rou – fou
lou – ROU – JOU – fou – ROU – jou – FOU



Je recopie

JE RECOPIE

4

LA JOUE

LA ROUE

LE LOUP

LE FOU

La mairie

La poste

LA MAIRIE

LA POSTE

La boulangerie

La banque

LA BOULANGERIE

LA BANQUE

La bibliothèque

LA BIBLIOTHEQUE

La mairie

La poste

LA MAIRIE

LA POSTE

La boulangerie

La banque

LA BOULANGERIE

LA BANQUE

La bibliothèque

LA BIBLIOTHEQUE

Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale	Phase de découverte : Répond à des questions portant sur son identité Se présenter. Dire comment on s'appelle.	Compréhension orale Comprendre des informations de la vie quotidienne, pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale Production orale Utiliser des phrases simples pour se présenter	Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'expressions relatives à la situation : se présenter.	Bonjour. Comment vous vous appelez ? Je m'appelle... Quel est votre nom ? Quel est votre prénom ?	Immersion orale Répétition Questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle
Agir dans des espaces sociaux Phase de découverte : Nomme des espaces sociaux	Dire où on se rend.	Production orale Communiquer de façon simple	Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'unités lexicales relatives aux lieux de la ville.	Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie.	Immersion orale Présentation du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétition, questionnement Exercice d'adressage vocal Chaque apprenant.e a les 5 étiquettes lieux sous les yeux. Lire un des mots et demander de pointer le mot entendu. Refaire le même exercice avec les phrases sur la fiche : exercice 1.
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Production orale Production écrite	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes. Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des syllabes		- Pointer les voyelles : /i/, /y/ = i, u /ø/ = e - Faire pointer le phonème /u/ - Pointer les consonnes : /v/ = v /ʃ/ = ch - Associer consonne/voyelle (CV) - Écrire des syllabes - pointer, écrire : Vous allez (non fait)
		Compréhension écrite	Lecture en réception vocale		Exercice d'adressage vocal Repérer et entourer des syllabes écrites et prononcées par l'intervenant.e.
Bilan. Comment se sentent les participants. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 5 – 29/03/2021

- Thème : Nommer des espaces sociaux
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire son nom, son prénom
 - Production orale : pouvoir dire « Je vais à ... » en réponse à la question « Où allez-vous ? ».
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs.
- Durée: 1h10

1h10	Déroulement de séance	Matériel nécessaire
5 min	<p>1. Immersion orale : Répétition, questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle. Bonjour. Comment vous vous appelez ? Je m'appelle... Quel est votre nom ? Quel est votre prénom ? Quelle est votre nationalité ? Faire écrire nom et prénom sur la fiche d'exercices.</p>	<p>Étiquettes NOM, PRENOM</p> <p>1 fiche par apprenant</p>
15 min	<p>2. Immersion orale : Présentation du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétition, questionnement. Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque. Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie. Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant l'image d'un lieu à chacun). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de l'intervenant.e vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images des lieux.</p>	<p>Photos des lieux de la ville</p> <p>Étiquettes lieux de la ville</p>
10 min	<p>3. Adressage vocal : Chaque apprenant.e a les 5 étiquettes lieux sous les yeux. Lire un des mots et demander de pointer le mot entendu. Refaire le même exercice avec les phrases sur la fiche : exercice 1.</p>	<p>1 jeu d'étiquettes lieux par apprenant.e</p>
10 min	<p>4. Phonétique : - Pointer les voyelles : /i/, /y/ = i, u /ø/ = e - Faire pointer le phonème /u/ - Pointer les consonnes : /v/ = v /ʃ/ = ch Les faire prononcer par les apprenants.es. Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	<p>Panneau de sons + Fidel Silent Way</p> <p>Pointeurs</p>
15 min	<p>5. Combinatoire : - Associer consonne/voyelle (CV) - Écrire des syllabes - pointer, écrire : Vous allez Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	<p>Panneau de sons + Fidel Silent Way</p> <p>Pointeurs</p> <p>Fiche</p>
10 min	<p>6. Adressage vocal: Repérer et entourer des syllabes écrites et prononcés par l'intervenant.e.</p>	<p>1 fiche par apprenant.e</p>
5 min	<p>7. Bilan : Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».</p>	<p>Fiche « A la maison »</p>

1

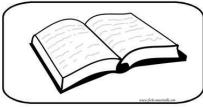


MON NOM :

J'écris
J'ECRIS

MON PRÉNOM :

2



Je lis
JE LIS

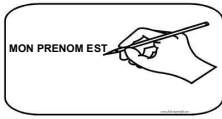
JE VAIS A LA BOULANGERIE.

JE VAIS A LA BANQUE.

JE VAIS A LA POSTE.

JE VAIS A LA BIBLIOTHEQUE.

3



J'écris
J'ECRIS

.....
.....

4



J'entoure
J'ENTOURE

CHA	LA	VA	RA	JA	FA
VO	CHO	RO	FO	LO	JO
RU	FU	LU	CHU	JU	VU

5



J'entoure
J'ENTOURE

chi	li	vi	ri	ji	fi
vé	ché	ré	fé	lé	je
rou	fou	lou	chou	jou	vou

A la maison



1

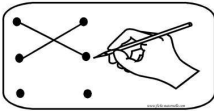


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/577305784/les-lieux-dans-la-ville-flash-cards/>



2



Je relie
JE RELIE

LA BOULANGERIE ●

LA POSTE ●

LA BIBLIOTHEQUE ●

LA BANQUE ●

LA MAIRIE ●

● la poste

● la banque

● la boulangerie

● la mairie

● la bibliothèque

3

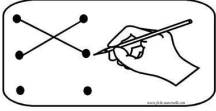


Je recopie
JE RECOPIE

JE VAIS A LA POSTE.

VOUS ALLEZ A LA POSTE.

4



Je relie
JE RELIE

la poste ●



la boulangerie ●



la banque ●



la mairie ●



la bibliothèque ●



NOM

PRENOM

nom

prénom

Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale	Phase de découverte : Répond à des questions portant sur son identité Se présenter. Dire comment on s'appelle.	<p>Compréhension orale Comprendre des informations de la vie quotidienne, pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale</p> <p>Production orale Utiliser des phrases simples pour se présenter Épeler son prénom</p>	<p>Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'expressions relatives à la situation : se présenter.</p>	<p>Bonjour. Comment allez-vous ? Savez vous épeler votre nom ?</p> <p>Quel est votre nom ? Pouvez-vous épeler votre nom ?</p>	<p>Immersion orale Répétition Questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle Épeler son nom. Nécessité de connaître l'alphabet.</p>
	Remplir un formulaire : écrire son nom	<p>Compréhension écrite Production écrite</p>			<p>L'alphabet : Écoute de la chanson de l'alphabet. Fiche : alphabet compléter avec des mots commençant par la bonne lettre</p>
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	<p>Production orale Production écrite</p>	<p>Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes.</p> <p>Correspondances phonèmes / graphèmes</p> <p>Combinatoire : Ecrire des mots</p>	<p>Fiche : MON NOM Repérage du mot (entourer) Écriture de son nom au bon endroit dans différents formulaires.</p> <p>Pointer : le chat, la vache, la rue, la roue Support visuel : image Ecrire chaque mot à l'aide du matériel : panneau de sons, traits points, Fidel</p>	
Bilan. Comment se sentent les participants. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 6 – 3/05/2021

- Thème : Compléter un formulaire
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire son nom, écrire des mots reprenant les phonèmes étudiés.
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs.
- Durée: 1h10

1h10	Déroulement de séance	Matériel nécessaire
5 min	<p>1. Immersion orale : Répétition, questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle. Bonjour. Comment allez-vous ? Quel est votre nom ? Pouvez-vous épeler votre nom. Mon nom est Petit : p – e – t – i – t</p>	Au tableau NOM, PRENOM des personnes présentes
15 min	<p>2. Épeler son nom : l’alphabet L’enseignant.e épelle son nom. Il/elle demande aux apprenants.es de faire la même chose. Écoute de la chanson de l’alphabet une première fois, sans la fiche. Ma clé alpha, piste 5. Écoute de la chanson de l’alphabet une deuxième fois avec la fiche sous les yeux. Compléter certaines cases de la fiche en trouvant des mots commençant par la bonne lettre. Les apprenants.es cherchent des mots et les proposent. Aide d’un imagier pour trouver des mots : - Essai d’écrire certains mots simples sur l’ardoise. - Ils copient les mots que l’enseignant.e écrit au tableau dans la bonne case.</p>	1 fiche par apprenant.e
15 min	<p>3. Repérage écrit : Fiche : MON NOM Repérage du mot. Entourer le mot « nom » repéré. Écriture de son nom au bon endroit dans différents formulaires.</p>	1 fiche par apprenant.e
20 min	<p>4. Phonétique : - Pointer : le chat, la vache, la rue, la roue - Support visuel : image - Inventer une phrase à l’aide de ces mots (ex : J’ai vu le chat dans la rue). Non fait - Ecrire chaque mot à l’aide du matériel : panneau de sons, traits points, Fidel Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l’aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
15 min	<p>5. Bilan : Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».</p>	Fiche « A la maison »

L'ALPHABET

L'alphabet

1	A	a	ɑ	AZA,
2	B	b	β	
3	C	c	ç	
4	D	d	ɖ	
5	E	e	ɛ	
6	F	f	ƒ	FRIDAY,
7	G	g	ɡ	
8	H	h	ɦ	
9	I	i	ɪ	ISABELLE,
10	J	j	ʝ	
11	K	k	ƙ	
12	L	l	ɭ	
13	M	m	ɱ	MMAWA,
14	N	n	ɳ	
15	O	o	ɔ	
16	P	p	ɸ	
17	Q	q	ɣ	
18	R	r	ʀ	
19	S	s	ɰ	
20	T	t	ɗ	
21	U	u	ʊ	
22	V	v	ʋ	
23	W	w	ʌ	
24	X	x	ɣ	
25	Y	y	ʏ	
26	Z	z	ʒ	



J'écris
J'ECRIS


2 NOM Nom nom

NOM	MAIN NOM	DIM MONT	NOM TON	LONG MON	NON FAN	NOM RANG	JONC DIM	NOM NEM	DON EUR	NOM MON	NON NUM	NOM NUM
Nom	Num Non	Nom Dim	Pont Non	Nom Mon	Nom Son	Nom Nom	Gond Nem	Nom Num	Ton Non	Long Nom	Nom Pont	Nom Don
nom	nom nom	num mon	nom long	ton nom	nom natal	num près	fan nom	bon num	non non	pont nom	nom mon	long rond
NOM	enfant	nime	nom	mon	NOM	Nem	font	maison	NOM	num	nom	Mon
NOM	num	nom	NOM	PREINSCRIPTION	mon	nom	don	nom	Non	nom	date	
nom	Non	dim	NOM	Nation	Mme	nom	NOM	nom	garant	Devant	grand	

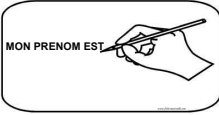
NOM :
Prénom :
Mail :
Téléphone :

Ecrire en majuscules
Mr <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Mlle <input type="checkbox"/>
NOM :
PRENOM :
ADRESSE :

Vos coordonnées	
Prénom : *	<input type="text"/> Veuillez indiquer votre prénom
Nom : *	<input type="text"/> Veuillez indiquer votre nom
Email : *	<input type="text"/> Veuillez indiquer votre email
Pays : *	<input type="text"/> Veuillez choisir un pays
Genre : *	<input type="radio"/> Homme <input type="radio"/> Femme Veuillez préciser votre civilité

	DEMANDE Conformément à l'article R 441 – 22 – 22
	Le demandeur : Nom de naissance (suivi s'il y a lieu du nom d'épouse) : Prénom : Date de naissance : ___ / ___ / _____ Statut marital* : marié pacsé célibataire divorcé veuf Adresse :

3



J'écris

J'ECRIS

CHA – CHI – CHOU – CHO – CHU - CHE

VOU – VI – VU – VO – VA – VE – VOU - VI

LOU – ROU – VOU – CHOU – JOU - FOU

RU – VU – CHU – JU – FU – RU – LU - CHU

LE CHAT •



LA VACHE •



LA RUE •



LA ROUE •



4



Je lis
JE LIS

A la maison



1

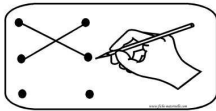


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/577305784/les-lieux-dans-la-ville-flash-cards/>



2



Je relie
JE RELIE

LE CHAT ●

● la vache

LA VACHE ●

● le chat

IL ●

● vous

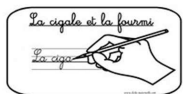
ELLE ●

● il

VOUS ●

● elle

3



Je recopie
JE RECOPIE

II VA A LA POSTE.

ELLE VA A LA POSTE.

4



Je lis
JE LIS

CHO – LO – RO – FO – JO – FO – LO - CHO

VA – RA – LA – JA – FA – CHA – VA – JA - LA

ROU – LOU – JOU – FOU – CHOU - LOU

RI – FI – LI – JI – CHI – LI – RI – JI – FI - CHI

RU – LU – FU – JU – RU – CHU – LU – FU

Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale	Phase de découverte : Répond à des questions portant sur son identité Se présenter. Dire comment on s'appelle.	<p>Compréhension orale Comprendre des informations de la vie quotidienne, pour répondre à des besoins concrets de la vie sociale</p> <p>Production orale Utiliser des phrases simples pour se présenter Épeler son prénom</p>	<p>Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'expressions relatives à la situation : se présenter.</p>	<p>Bonjour. Comment allez-vous ? Savez vous épeler votre prénom ?</p> <p>Quel est votre prénom? Pouvez-vous épeler votre prénom ?</p>	<p>L'alphabet : Écoute de la chanson de l'alphabet. Fiche : alphabet compléter avec des mots commençant par la bonne lettre</p>
	Remplir un formulaire : écrire son nom	<p>Compréhension écrite Production écrite</p>			<p>Immersion orale Répétition Questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle Épeler son prénom.</p>
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	<p>Production orale Production écrite</p>	<p>Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes.</p> <p>Correspondances phonèmes / graphèmes</p> <p>Combinatoire : Ecrire des mots</p>		<p>Fiche : MON PRENOM Repérage du mot (entourer) Écriture de son prénom au bon endroit dans différents formulaires.</p>
					<p>Pointer : la roue, la rue + mots de la fiche récapitulative des sons déjà étudiés Support visuel : image Ecrire chaque mot à l'aide du matériel : panneau de sons, traits points, fidel</p>
<p>Agir dans des espaces sociaux</p> <p>Phase de découverte : Nomme des espaces sociaux</p>	Dire où on se rend.	<p>Production orale Communiquer de façon simple</p>	<p>Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'unités lexicales relatives aux lieux de la ville.</p>	<p>Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie.</p> <p>Où va ? Aza va à la bibliothèque.</p>	<p>Non fait : Immersion orale Rappel du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétition, questionnement</p>
		<p>Compréhension écrite</p>			<p>Exercice d'adressage vocal Chaque apprenant a les 5 étiquettes lieux sous les yeux + étiquettes mots Mélanger les étiquettes, puis associer à nouveau image / mot</p>
Bilan. Comment se sentent les participants. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 7 – 10/05/2021

- Thème : Compléter un formulaire
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire son prénom, écrire des mots reprenant les phonèmes étudiés.
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs.
- Durée: 1h10

15 min	<p>1. Épeler son prénom : l'alphabet Écoute de la chanson de l'alphabet une première fois, sans la fiche. Ma clé alpha, piste 5. Compléter certaines cases de la fiche en trouvant des mots commençant par la bonne lettre. Les apprenants.es cherchent des mots et les proposent. Aide d'un imagier pour trouver des mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essai d'écrire certains mots simples sur l'ardoise. - Ils copient les mots que l'enseignant.e écrit au tableau dans la bonne case. 	1 fiche par apprenant.e (déjà fournie à la séance précédente pour les présents.es)
5 min	<p>2. Immersion orale : L'enseignant.e épelle son prénom. Il/elle demande aux apprenants.es de faire la même chose. Répétition, questionnement à chacun.e des participants.es à tour de rôle. Pouvez-vous épeler votre prénom ? Mon nom est Isabelle : i – s – a – b – e – l – l – e</p>	Au tableau NOM, PRENOM des personnes présentes
15 min	<p>3. Repérage écrit : Fiche : MON PRENOM Repérage du mot. Entourer le mot « prénom » repéré. Écriture de son nom au bon endroit dans différents formulaires.</p>	1 fiche par apprenant.e
20 min	<p>4. Phonétique : - Pointer : la rue, la roue, puis les mots qui sont sur la fiche récapitulative des sons déjà étudiés - Support visuel : image - Inventer une phrase à l'aide de ces mots (ex : J'ai vu le chat dans la rue). - Ecrire chaque mot à l'aide du matériel : panneau de sons, traits points, Fidel Important : les participants.es viennent pointer à tour de rôle pour questionner les autres par exemple. Ne pas donner de réponse, mais encourager l'aide entre apprenants.es.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs
5 min	<p>5. Immersion orale : non fait Présentation du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétition, questionnement. Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque. Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie. Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant l'image d'un lieu à chacun). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de l'intervenant.e vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images des lieux.</p>	Photos des lieux de la ville Étiquettes lieux de la ville
5 min	<p>6. Adressage vocal : non fait Chaque apprenant.e a les 5 étiquettes lieux sous les yeux + étiquettes mots. Mélanger les étiquettes, puis associer à nouveau image / mot</p>	1 jeu d'étiquettes par apprenant.e
5 min	<p>7. Bilan : Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».</p>	Fiche « A la maison »

1 PRENOM Prénom prénom

PRENOM	DEMAIN PRENOM FRELON PRISON PILLON PRENOM TROGNON PRENOM PRENOM GARCON PRENOM PRESSION PRENOM PRENOM RENOM PRENOM
Prénom	Parfum Prénom Prison Prénatal Prénom Prénom Reponse Prénom Gond Prénom Long Prénom Pression Prénom Fredon Prénom Oman Prénom
prénom	prénom numéro prénom téflon prénom enfant bonbon pression prénom frelon font prénom premier prolonge prénom prénatal près pronom
PRENOM	nime prénom maman PRENOM Nem frelon PRENOM numero Prénom enfant Mon PRENOM prénom PRENOM numéro enfant prénom adresse <i>prénom</i> garant Non prénom date <i>Prénom</i> Non <i>prénom</i> premier <i>prénom</i> <i>PRENOM</i> Nation PREMIER Prénom PREINSCRIPTION PRENOM prénom garant Devant

NOM :
Prénom :
Mail :
Téléphone :

Ecrire en majuscules
Mr <input type="checkbox"/> Mme <input type="checkbox"/> Mlle <input type="checkbox"/>
NOM :
PRENOM :
ADRESSE :

Vos coordonnées


Prénom : * Veuillez indiquer votre prénom

Nom : * Veuillez indiquer votre nom

Email : * Veuillez indiquer votre email

Pays : * Veuillez choisir un pays

Genre : * Homme Femme Veuillez préciser votre civilité

	DEMANDE Conformément à l'article R 441 – 22 – 22
	<p>Le demandeur : Nom de naissance (suivi s'il y a lieu du nom d'épouse):</p> <p>Prénom :</p> <p>Date de naissance : ___ / ___ / _____</p> <p>Statut marital* : marié pacsé célibataire divorcé veuf</p> <p>Adresse :</p>



a a A
a A



le sac

le sac

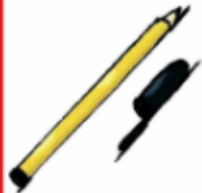
i I
i I



le livre

le livre

y Y
y Y



le stylo

le stylo

o O
o O



les olives

les olives

é É
é



le vélo

le vélo

u U
u U



le salut

le salut

r R

r R

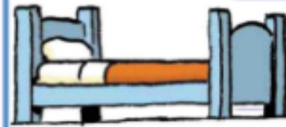


le riz

le riz

l L

l L

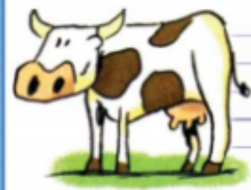


le lit

le lit

v V

v V



la vache

la vache

j J

j J



la jupe

la jupe

f F

f F



le fil

le fil

ch

ch



le chat

le chat

A la maison



1

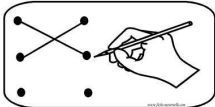


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/592893744/reviser-les-voyelles-flash-cards/>



2



Je relie
JE RELIE

LE FIL ●

● la jupe

LE RIZ ●

● le fil

LE LIT ●

● le riz

LA JUPE ●

● le livre

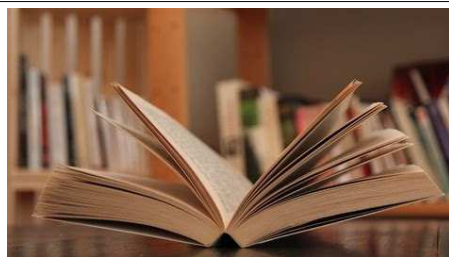
LE LIVRE ●

● le lit

3

J'ECRIS

VRE VA JU PE LI CHE

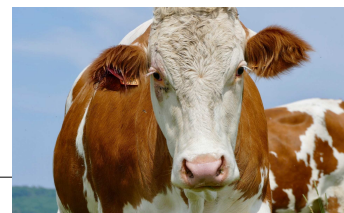


LE



LA

LA



Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Agir dans des espaces sociaux Phase de découverte : Nomme des espaces sociaux	Dire où on se rend.	Production orale Communiquer de façon simple	Lexique : Acquérir un répertoire élémentaire d'unités lexicales relatives aux lieux de la ville.	Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie.	Immersion orale Rappel du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque. Répétition, questionnement
		Compréhension écrite		Où va ? Aza va à la bibliothèque.	Exercice d'adressage vocal Chaque apprenant.e a les 5 étiquettes lieux sous les yeux + étiquettes mots Mélanger les étiquettes, puis associer à nouveau image / mot
		Production orale Communiquer de façon simple	Syntaxe : Segmentation de la phrase en mots.		Utilisation des réglettes pour segmenter la phrase. Prise de conscience de la différence entre : Je vais à la... Je vais au...
		Production orale Production écrite	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes. Correspondances graphèmes/phonèmes : lettres en miroir b/d Combinatoire : Ecrire des mots	Je vais à la poste Je vais à la banque. Je vais au supermarché. Je vais au collège.	- Pointer : la poste , la banque, le cinéma, la mairie Faire écrire chaque mot avec les étiquettes graphèmes , puis sur l'ardoise. (non fait) - Pointer la phrase : (non fait) Je vais à la poste. Sur le panneau de sons, sur le Fidel. - Puis faire écrire la phrase.
Bilan. Comment se sentent les participants. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 8 – 31/05/2021

- Thème : Nommer des espaces sociaux. Dire où on se rend.
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire des mots reprenant les phonèmes étudiés.
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs.
- Durée: 1h10

10 min	<p><u>1. Immersion orale :</u> Présentation du lexique sous forme d'images : poste, mairie, boulangerie, bibliothèque, banque.</p> <p>Répétition, questionnement. Où allez-vous ? Je vais à la bibliothèque. Je vais à la banque. Je vais à la poste. Je vais à la mairie. Je vais à la boulangerie.</p> <p>Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant l'image d'un lieu à chacun). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de l'intervenante vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images des lieux.</p>	<p>Photos des lieux de la ville</p> <p>Étiquettes lieux de la ville</p>
10 min	<p><u>2. Adressage vocal :</u> Chaque apprenant.e a les 5 étiquettes lieux sous les yeux + étiquettes mots. Mélanger les étiquettes, puis associer à nouveau image / mot</p>	<p>1 jeu d'étiquettes par apprenant.e</p>
15 min	<p><u>3. Syntaxe:</u> Utilisation des réglettes pour segmenter la phrase. Prise de conscience de la différence entre : Je vais à la... Je vais au...</p>	<p>Réglettes cuisinaires</p>
30 min	<p><u>4. Phonétique: /p/ /b/ /t/ /d/ /m/ /n/</u> - Pointer : la poste , la banque, le cinéma, la mairie Faire écrire chaque mot avec les étiquettes graphèmes puis sur l'ardoise.</p> <p>- Pointer la phrase : Je vais à la poste. Sur le panneau de sons, sur le Fidel.</p> <p>- Puis faire écrire la phrase.</p>	<p>Panneau de sons + Fidel Silent Way</p> <p>Pointeurs Ardoises Étiquettes graphèmes</p>
5 min	<p><u>5. Bilan :</u> Comment ça va ? Présentation de fiche « A la maison ».</p>	<p>Fiche « A la maison »</p>



m M

m M



la mouche



la mouche

n N

n N



le nez



le nez

b B

b B



le bol



le bol

d D

d D



la douche



la douche

p P

p P



le pull



le pull

t T

t T



les bottes



les bottes

2



Je lis
JE LIS

JE VAIS **A LA** POSTE.

Je vais **à la** poste

AZA VA **A LA** POSTE.

Aza va **à la** poste

JE VAIS **A LA** BANQUE.

Je vais **à la** banque.

FRIDAY VA **A LA** BANQUE.

Friday va **à la** banque.

JE VAIS **AU** SUPERMARCHE

Je vais **au** supermarché.

3

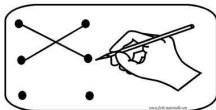


J'écris
J'ECRIS

.....

.....

4



Je relie
JE RELIE

JE VAIS À LA ●

● POSTE.

JE VAIS AU ●

● BIBLIOTHÈQUE.

JE VAIS À LA ●

● CINÉMA.

JE VAIS AU ●

● BANQUE.

JE VAIS À LA ●

● SUPERMARCHÉ.

A la maison



1

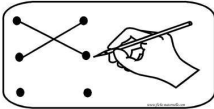


QUIZLET

<https://quizlet.com/fr/592895086/reviser-les-consonnes-1-flash-cards/>



2



Je relie
JE RELIE

JE VAIS ●

● il va

TU VAS ●

● elle va

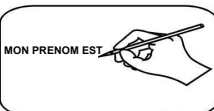
IL VA ●

● je vais

ELLE VA ●

● tu vas

3



J'écris
J'ECRIS

TE VAL QUE POS BAN CHE

LE



.....

LA



.....



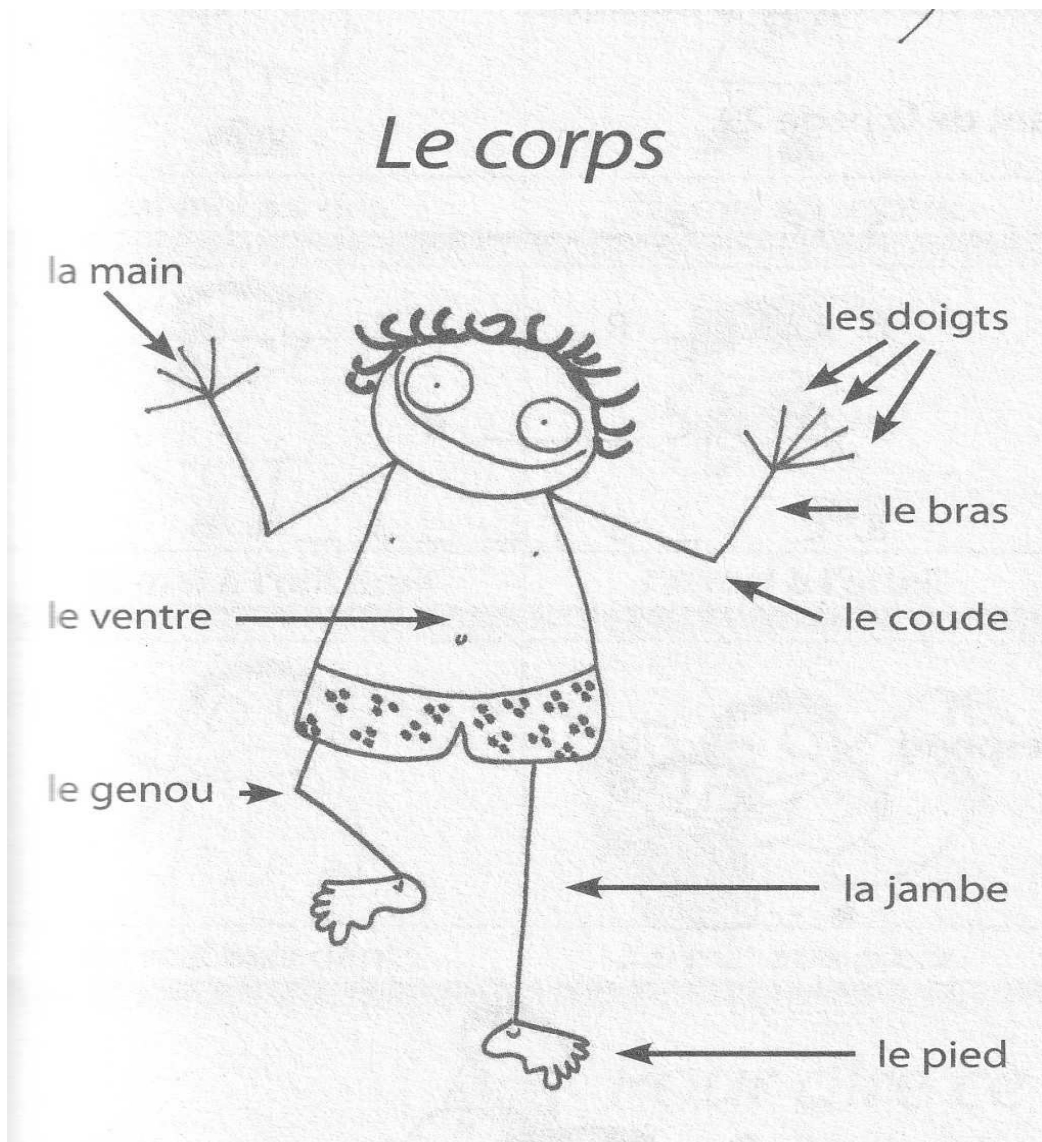
LA

Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale Phase de découverte : interagit avec des interlocuteurs variés	Communiquer avec un médecin	Compréhension orale	Lexique : champ lexical des parties du corps		Ecoute : dialogue chez le médecin Questionnement, faire parler les apprenants afin qu'ils essayent de dire ce qu'ils ont compris. 2 ou 3 écoutes successives
		Production orale Communiquer de façon simple			Présentation du vocabulaire : parties du corps présentation orale + support imagé ou mimé
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Production écrite	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes. Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des mots	Où avez-vous mal ? J'ai mal à la tête. J'ai mal à la jambe. J'ai mal au ventre. ...	Pointer, code trait point, puis écrire à l'aide des étiquettes graphèmes : le dos, la tête, la jambe
		Compréhension écrite	Lecture en réception Lecture en production		Exercices individuels : adressage vocal appariement
Bilan. Comment se sentent les participants.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 9 – 07/06/2021

- Thème : Dire où on a mal – les parties du corps
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire des mots
- Matériel utilisé : ordinateur pour écoute, panneau de sons du Silent Way, pointeurs.
- Durée: 1h10

10 min	<p>1. Ecoute : Ecoute d'un dialogue qui se déroule chez le médecin. Méthode Bagages, dialogue 4, 40ème seconde. Questionnement, faire parler les apprenants afin qu'ils essayent de dire ce qu'ils ont compris. Première écoute : hypothèses, laisser parler les apprenants. Où ? Qui ? Que font-ils ? Deuxième écoute : confirmation des hypothèses.</p>	Ordinateur
10 min	<p>2. Immersion orale : présentation du lexique des parties du corps Répétition, questionnement. Où avez-vous mal ? Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant une image à chaque apprenant.e). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de l'intervenante vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images.</p>	
25 min	<p>3. Phonétique: /ʒ/ /b/ /t/ /d/ /m/ - Pointer : le dos, la tête, la jambe Faire écrire chaque mot avec les étiquettes graphèmes puis sur l'ardoise. (exercice 3 sur fiche) Associer étiquette mot + support imagé en collectif</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs Ardoises Etiquettes graphèmes Etiquette mot + image pour chaque partie du corps
20 min	<p>4. Lecture : pratique individuelle Exercice 1 : appariement d'étiquettes avec la silhouette du corps Exercice 2 : adressage vocal. L'intervenante lit une phrase. Les apprenants.es doivent la retrouver. Puis lecture en production par les apprenants.es. Exercice 4 : compléter les mots avec les graphèmes corrects. Modèle sous les yeux.</p>	1 fiche par apprenant
5 min	<p>5. Bilan : Comment ça va ?</p>	



J'AI MAL **A LA** JAMBE.
J'ai mal **à la** jambe.

J'AI MAL **A LA** TÊTE.
J'ai mal **à la** tête.

J'AI MAL **AU** VENTRE.
J'ai mal **au** ventre.

J'AI MAL **AU** BRAS.
J'ai mal **au** bras.

J'AI MAL **AU** DOS.
J'ai mal **au** dos.

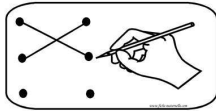
3

MON PRENOM EST



J'écris
J'ECRIS

4



Je relie
JE RELIE

- J'AI MAL À LA ● ● VENTRE.
- J'AI MAL AU ● ● DOS.
- J'AI MAL À LA ● ● TÊTE.
- J'AI MAL AU ● ● JAMBE.
- J'AI MAL AU ● ● BRAS.

5

MON PRENOM EST



J'écris
J'ECRIS

LA BOUCHE	L_ B__ _ CH__
LE VENTRE	LE V__ _T__E
LE PIED	LE P__ _ _
LES MAINS	L_ S M__ _ _NS
LE DOS	L__ D__S
LA JAMBE	L__ J__ _ B__
LA TÊTE	L__ T__ T__
LES OREILLES	L_ S _R__ _LL__S
LE GENOU	LE G__N__ _
LE COUDE	LE C__ _D__

LA MAIN

LE VENTRE

L'ÉPAULE

LA TÊTE

LA JAMBE

LA GORGE

LE BRAS

LE DOS

le bras



le dos



l'épaule



la gorge



la jambe



la main



la tête



le ventre



Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
<p>Communiquer à l'oral et à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale</p> <p>Phase de découverte : interagit avec des interlocuteurs variés</p>	Prendre rendez-vous	Compréhension orale		<p>- Bonjour, je voudrais prendre rendez-vous avec le docteur.</p> <p>- Oui, c'est à quel nom ?</p> <p>- Madame LOUMI, L-O-U-M-I</p> <p>- Est-ce que vous pouvez passer le mardi à 17 ?</p> <p>- Oui, merci !</p>	<p>Ecoute : dialogue prise de rendez-vous chez le médecin</p> <p>Questionnement, faire parler les apprenants.es afin qu'ils essayent de dire ce qu'ils ont compris.</p> <p>2 ou 3 écoutes successives</p>
	<p>Lire et écrire des mots simples</p> <p>Communiquer avec un médecin</p>	Production orale Communiquer de façon simple	Lexique : champ lexical des parties du corps	<p>Où avez-vous mal ?</p> <p>J'ai mal à la tête.</p> <p>J'ai mal à la jambe.</p> <p>J'ai mal au ventre.</p> <p>...</p>	Rappel du vocabulaire : parties du corps présentation orale + support imagé
		Production écrite	Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes. Correspondances phonèmes / graphèmes Combinatoire : Ecrire des mots		<p>Pointer, code trait point, puis écrire : le bras, la main, le dos, la tête, le ventre, la jambe</p> <p>Classer en deux colonnes : « le » et « la »</p>
		Production orale Communiquer de façon simple	Syntaxe : Segmentation de la phrase en mots. Différencier « au » et « à la »		<p>Utilisation des réglettes : J'ai mal au ventre. J'ai mal à la tête.</p> <p>En reprenant le modèle de chaque phrase, changer le nom final, trouver d'autres exemples.</p>
		Production écrite	Syntaxe : Écrire une phrase à l'aide d'étiquettes mots Couper une phrase en mots distincts		<p>Exercices individuels : Mettre dans l'ordre des étiquettes pour fabriquer une phrase. J'ai mal à la main. J'ai mal au dos. Je vais à la boulangerie. Je vais au supermarché. Segmenter une phrase en mots.</p>
Bilan. Comment se sentent les participants. Présentation de fiche : A la maison.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 10 – 14/06/2021

- Thème : Dire où on a mal – les parties du corps
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire des mots, compléter des phrases
- Matériel utilisé : ordinateur pour écoute, panneau de sons du Silent Way, pointeurs, réglettes
- Durée: 1h10

10 min	<p><u>1. Ecoute :</u> Ecoute d'un dialogue : prise de rendez-vous chez le médecin. Méthode Bagages, dialogue 4 : début jusqu'à 40 secondes. Questionnement, faire parler les apprenants afin qu'ils essayent de dire ce qu'ils ont compris. Première écoute : hypothèses, laisser parler les apprenants.es. Où ? Qui ? Que font-ils ? Deuxième écoute : confirmation des hypothèses.</p>	Ordinateur
10 min	<p><u>2. Immersion orale :</u> rappel du lexique des parties du corps à partir de fiche avec illustrations. Répétition, questionnement. Où avez-vous mal ? Chacun.e des apprenants.es, à son tour, répond aux questions (attribuer auparavant une image à chaque apprenant). Puis, on enlève les images, on ne garde que les étiquettes mots et on recommence. Questionnement : de l'intervenante vers les apprenants.es, puis d'un.e apprenant.e vers un.e autre apprenant.e. Si trop difficile, redonner les images.</p>	
20 min	<p><u>3. Phonétique: /ʒ/ /b/ /t/ /ʁ/ /m/ /ɑ̃/</u> - Pointer : le bras, la main, le dos, la tête, le ventre, la jambe Faire écrire chaque mot avec les étiquettes graphèmes puis sur la fiche. (exercice 2 sur fiche) Au fur et à mesure de l'écriture des mots, classement en deux colonnes au tableau : noms féminins (« la »), noms masculins (« le »).</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs Ardoises Etiquettes graphèmes Etiquettes parties du corps
15 min	<p><u>4. Syntaxe :</u> Utilisation des réglettes pour différencier « à la » et « au ». J'ai mal au ventre. J'ai mal à la tête. En reprenant le modèle de chaque phrase, changer le nom final, trouver d'autres exemples.</p>	Réglettes cuisenaires
15 min	<p><u>5. Pratique individuelle</u> Exercice 3 : production écrite Remise en ordre de phrases à partir d'étiquettes. Les coller. Exercice 4 : syntaxe Segmenter les phrases en mots en traçant des traits pour séparer les mots. Exercice 5 : production écrite : Compléter les phrases.</p>	1 fiche par apprenant
5 min	<p><u>6. Bilan :</u> Comment ça va ?</p>	

Chez le docteur

1



Je lis
JE LIS

- Bonjour, je voudrais prendre rendez-vous avec le docteur.

- Oui, c'est à quel nom ?

- Madame LOUMI, L-O-U-M-I

- Est-ce que vous pouvez passer le mardi à 17 ?

- Oui, merci !

2



J'écris

J'ECRIS

.....

.....

.....

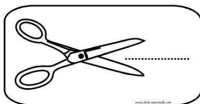
3

JE COLLE



Je colle

4



Je découpe
JE DECOUPE

J'AIMALALAMAIN.

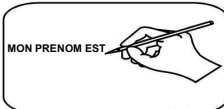
J'aimalàlamain.

.....

J'AIMALALAJAMBE.

J'aimalàlamambe.

.....



MON PRENOM EST

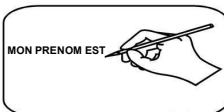
J'écris

J'AIMALAUVENTRE.

J'aimalauventre.

.....

5



MON PRENOM EST

J'écris

J'ECRIS

J'ai mal à la

J'ai à la

J'ai mal au

J'ai au

J'	ai	mal	au	dos.	
----	----	-----	----	------	--

J'	ai	mal	à	la	main.
----	----	-----	---	----	-------

Je	vais	à	la	boulangerie.
----	------	---	----	--------------

Je	vais	au	supermarché.
----	------	----	--------------

J'	ai	mal	au	dos.	
----	----	-----	----	------	--

J'	ai	mal	à	la	main.
----	----	-----	---	----	-------

Je	vais	à	la	boulangerie.
----	------	---	----	--------------

Je	vais	au	supermarché.
----	------	----	--------------

Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
<p>Communiquer à l'oral et à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale</p> <p>Phase de découverte : répond à des questions concernant son identité, parcours et projet.</p>	<p>Parler de soi</p> <p>Lire et écrire des mots simples</p>	Production orale	<p>Lexique : quelques verbes d'action nécessaires à la vie quotidienne.</p>	<p>Je parle. Je marche. Je travaille. J'écoute. J'aime. Je regarde. Je mange.</p>	<p>Immersion orale Présentation du vocabulaire : Répétition Questionnement aux apprenant.es pour trouver des fins de phrases. Ex : Je mange de la soupe.</p>
		Production orale Production écrite	<p>Phonétique : Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes.</p> <p>Correspondances graphèmes/phonèmes dans les mots proposés au pointage.</p> <p>Combinatoire : Ecrire des mots</p>		<p>Pointage avec le panneau Silent Way : Je parle. Je mange. Je marche.</p> <p>Utilisation des étiquettes graphèmes pour fabriquer les mots. Ecriture sur l'ardoise.</p>
		Compréhension écrite	Lecture en réception		<p>Lecture sur fiche : adressage vocal l'enseignant.e lis un énoncé, les apprenant.es doivent montrer ce qui est lu.</p>
		Exercice individuel d'adressage vocal : appariement image/texte			
Bilan. Comment se sentent les participants.					

Groupe 1 : Alphabétisation Déroulement de séance
Séance 11 – 21/06/2021

- Thème : Quelques verbes d'action pour parler de soi
- Niveau visé : A1.1
- Public : Adultes allophones non scolarisé antérieurement
- Tâches:
 - Production écrite : écrire des mots
 - Réception et production orale : lire en réception, lire en production
- Matériel utilisé : panneau de sons du Silent Way, pointeurs
- Durée: 1h10

20 min	<p>1. Immersion orale : présentation de quelques verbes pour parler de soi - Présentation, répétition à l'aide de pictogrammes : Questionnement aux apprenant.es pour trouver des fins de phrases. Ex : Je mange... de la soupe. J'aime.....le chocolat. Je regarde....un film.</p> <p>- Jeu de mime : L'enseignant.e ou un.e apprenant.e mime, et les apprenants.es doivent trouver le verbe qui correspond au mime.</p>	Pictogrammes des verbes
25 min	<p>2. Production écrite : Pointage avec le panneau Silent Way : je parle ; je mange; je marche. Utilisation des étiquettes graphème pour fabriquer les mots. Ecriture sur l'ardoise.</p>	Panneau de sons + Fidel Silent Way Pointeurs Ardoises Etiquettes graphèmes
20 min	<p>3. Lecture : - Lecture sur fiche : exercice d'adressage vocal l'enseignant.e lis un énoncé, les apprenant.es doivent montrer ce qui est lu.</p> <p>- Exercice individuel d'adressage vocal : appariement image/texte</p> <p>L'enseignant.e peut aider individuellement et faire lire en production quelques mots pour chaque apprenant.e.</p>	1 fiche par apprenant.e
5 min	<p>4. Bilan : Comment ça va ?</p>	



aimer



J'aime

arriver



J'arrive

écouter



J'écoute

manger



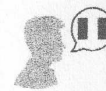
Je mange

marcher



Je marche

parler



Je parle

regarder



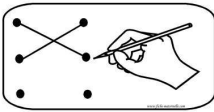
Je regarde

travailler



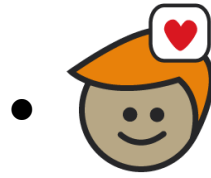
Je travaille

2



Je relie
JE RELIE

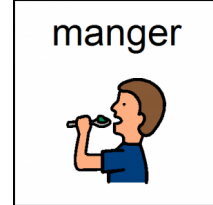
Je mange. ●



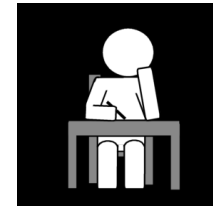
J'aime. ●



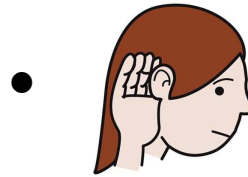
J'écoute. ●



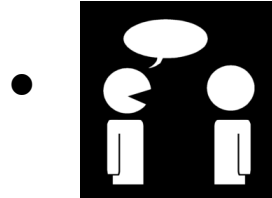
Je marche. ●



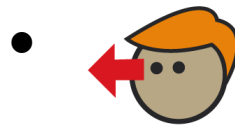
Je parle. ●

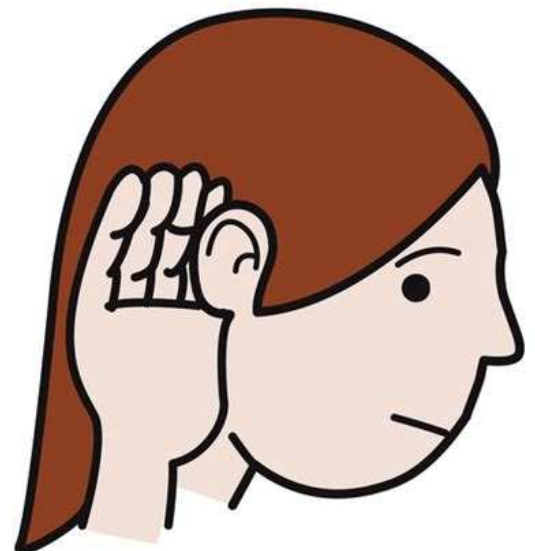


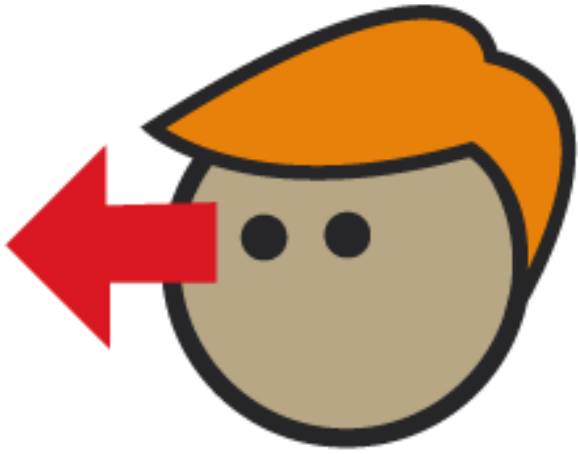
Je regarde. ●



Je travaille. ●







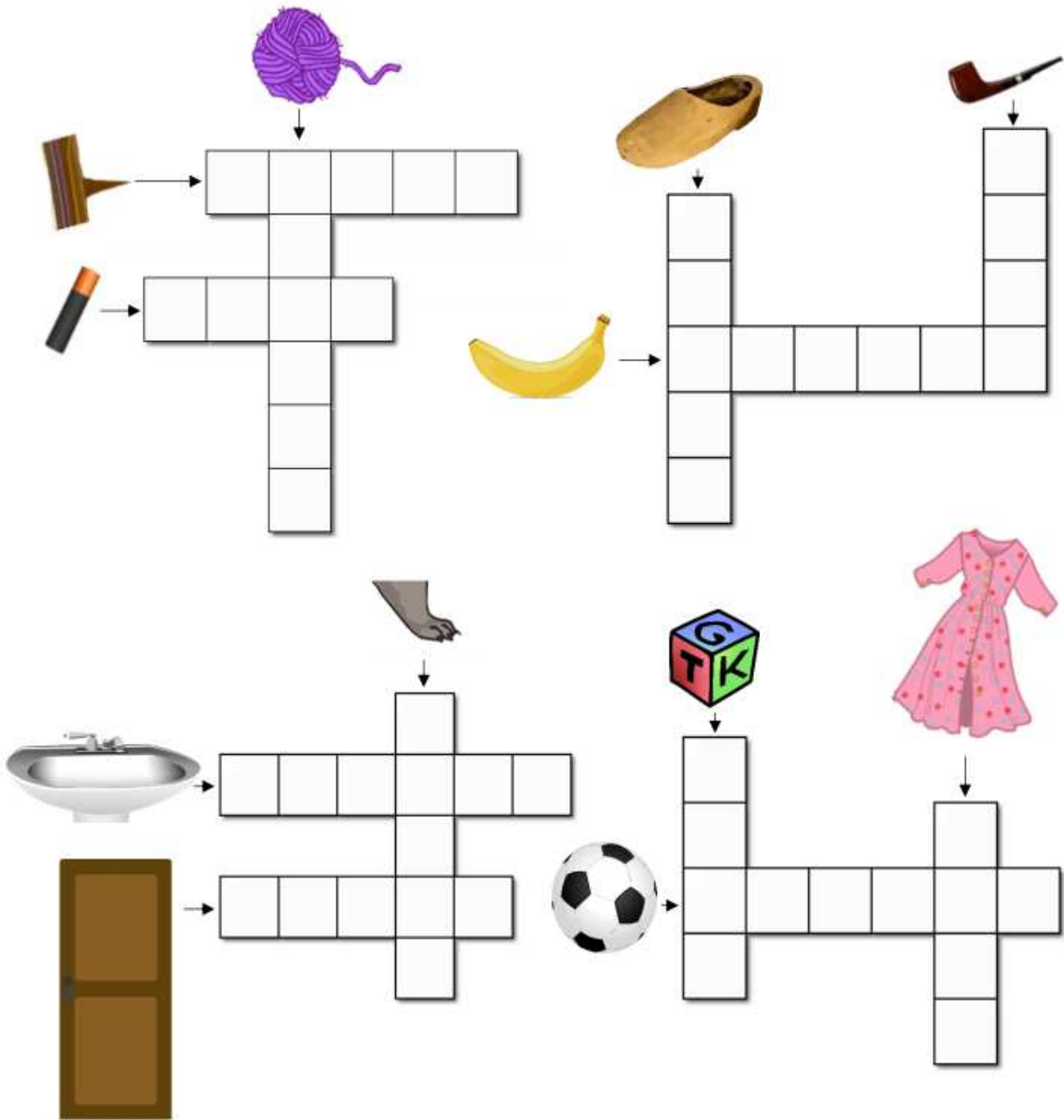
Objectifs ASL		Objectifs du CECRL			Mise en situation
Axes de compétences	Compétences sociales	Activités langagières	Compétences linguistiques Alphabétisation	Compétences pragmatiques Actes de parole	
Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale Phase de découverte : interagit avec des interlocuteurs variés	Parler de soi	Production orale Compréhension orale	Lexique : parties du corps		Immersion orale Jeu du Jacques a dit
		Production orale	Lexique : quelques verbes d'action nécessaires à la vie quotidienne	Je parle. Je marche. Je travaille. J'écoute. J'aime. Je regarde. Je mange.	Jeu de mime : l'enseignant.e ou un.e apprenant.e mime, et les apprenants.es doivent trouver le verbe.
Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale	Lire et écrire des mots simples	Compréhension écrite	Lecture en réception et en production Phonétique : /p/, /t/, /b/, /d/, Prononcer correctement des voyelles et certains phonèmes consonnes. Correspondances graphèmes/phonèmes dans les mots proposés à la lecture.		Exercices individuels : mots croisés pour travailler l'opposition b, d et p, t Coopération et lecture à haute voix pour aider les apprenants les plus en difficulté. Adressage vocal (lecture des mots par l'enseignante) pour aider les apprenants les plus en difficulté.

Bilan : Ces panneaux vous aident-ils à apprendre le français ? Comment vous aident-ils ?
Se dire au revoir.

Nom : _____

Prénom : _____

Les lettres p et b



Liste des mots

une épine

une pelote

un sabot

la pile

la patte

le ballon

une porte

une robe

un lavabo

la pipe

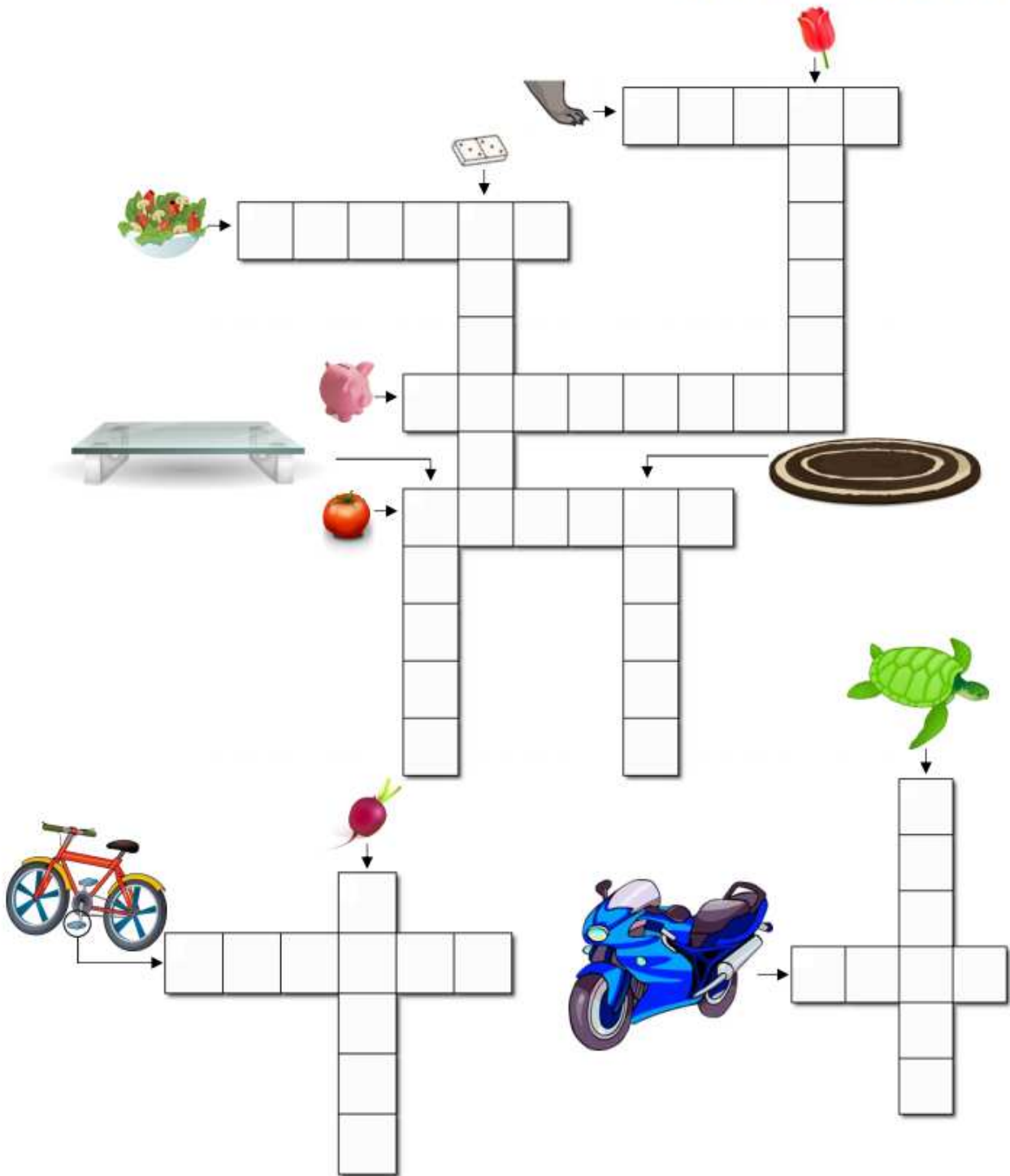
le cube

la banane

Nom : _____

Prénom : _____

Les lettres d et t



Liste des mots

la table

la tomate

la salade

un tapis

une patte

une pédale

la moto

la tulipe

le radis

une tirelire

une tortue

un domino

Annexe 7

Observation de l'engagement des apprenants au cours du stage.

1	Apprenants.es	Séances											
2	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 5px;"> Az F S M Ma Ca </div>	01/03 Az F	08/03 Az F M	15/03 F S	22/03 S M	29/03 Az F S	03/05 Az S	10/05 Az F S	31/05 Az S M Ma Ca	07/06 Az S Ma Ca	14/06 Az F S M Ma	21/06 Az F S Ma Ca	28/06 Az F S Ma Ca
3	Actif Se lève volontiers pour pointer ou pour participer	Az F	Az M	F S	S	Az F S	Az S	Az S	Az S M	Az S Ma Ca	Az F S Ma	Az F S Ma Ca	Az F S Ca
4	Ne veut pas arrêter avant d'avoir fini				S	S			S	S	Az F S M	Az F S Ca	Az F S Ca
5	Soigne ses productions écrites			S	S	S	S	S	S	S	F S	F S Ca	F S Ca
6	Prise d'initiatives Propose spontanément de l'aide pour autrui		Az			F			Az M Ma	Az	Az M	Az Ma	Az Ma Ca
7	Pose des questions pour mieux comprendre			S	S				S Ma	Az S Ca	Az S M Ma	Az S Ma	Az S Ma
8	Respect des règles Ecoute des autres	Az F	Az F M	S	S M	Az F S	Az S	Az F S	Az S	Az S Ma Ca	Az F S M Ma	Az F S Ma Ca	Az F S Ma Ca
9	Manifeste son plaisir, son implication : sourires, rires, mimiques			F S	S	S	S	Az S	Az S M	Az S Ca	Az F S M	Az F S Ma Ca	Az F S Ma Ca
10	Ne craint pas de s'exprimer, de faire des erreurs		Az M	F S	S		S		Az S M	Az S Ma Ca	Az S M	Az F S Ma Ca	Az F S Ma
11	Fait preuve de concentration	Az F	Az F	F S	S M	Az F S	Az S	Az F S	Az S M	Az S Ma Ca	Az F S M	Az F S Ma Ca	Az F S Ma Ca

Observation de l'engagement des apprenants au cours du stage.

Annexe 8 Illustrations

Séance 10 – 14/06/2021

Labels on the board:

- LA MAIN
- L'ÉPAULE
- LE BRAS
- LE VENTRE
- LA TÊTE
- LE DOS
- LA GORGE
- LA JAMBE

Li LA Lion
 LE BRAS LA MAIN
 LE DOS
 LA TÊTE

Li LA Lion
 EWANSIHA
 LE BRAS
 LA MAIN
 LE DOS
 LA TÊTE

Li LA Lion LA TÊTE
 LA MAIN
 NANAVA
 LE BRAS LE DOS

LE BRAS LA MAIN LE DOS
 LA TÊTE

Séance 10 – 14/06/2021



Utilisation des réglottes cuisinaires.



Essai de placement d'étiquettes à côté des réglottes.

Séance 11 – 21/06/2021



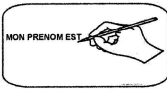
Utilisation des étiquettes graphèmes.



Annexe 9
Travaux d'apprenants

Séance 2 – 08/03/2021

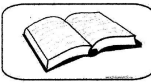
1



J'écris
J'ECRIS

LA	Lo	Li	
iL	AL	LE	
Fi	iF		

2

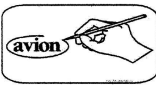


Je lis
JE LIS

É - I - O - U - A - É - U - O - U - I - A - É
i - a - u - o - é - o - i - u - é - i - a - i - u - o
FI - IF - FU - UF - FA - AF - JI - IJ - JA - AJ
RU - UR - RA - AR - LI - IL - LA - AL - LO
ru - ur - ra - ar - ro - or - li - il - la - al - lo

MON NOM	MON PRENOM	LA RUE
mon nom	mon prénom	la rue

3



J'entoure
J'ENTOURE


NOM : MON - MOM - NOM - NAM - NOME - NOM - NEM
nom : mon - nomme - nom - non - nous - nom - nem

PRÉNOM : PRONOM - PRÉNOM - PRENONS - PRÉNOM
prénom : prenons - pronom - prénom - prendre - prénom

ÂGE : AGIR - ÂGE - GAGE - ÂME - ÂGE - RAGE - ÂGE
âge : aigre - âge - gage - agir - rage - gage - âge - âme

Séance 4 – 22/03/2021

1




MON PRÉNOM EST

J'écris
J'ECRIS

li lu Lou fi fou
fu rou




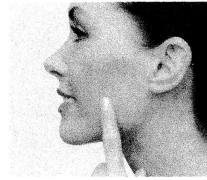
MON PRÉNOM : ...S

2




Je lis
JE LIS

Ì - É - OU - A - Í - O - U - OU - U - A - Ì - É
 LOU - ROU - FOU - JOU - FOU - ROU
 lou - rou - fou - jou - fou - rou
 LA - LI - LO - LOU - LÉ - LU - LOU - LA
 rou - ru - ra - ri - ré - ri - ra - rou - ru - ro

LE LOUPE	LA ROUE	LA RUE	LA JOUE
			

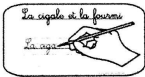
3



avion

J'entoure
J'ENTOURE

LOU LOUPE - LOUER - LOUCHE - LOURD
lou loupe - louer - louche - lourd
ROU ROUE - ENROULA - DÉROULÉ - ROULADE
rou roue - enrroula - déroulé - rroulade

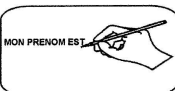




Je recopie
JE RECOPIE

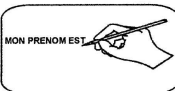
4

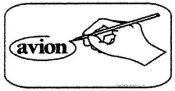
LA JOUE	LA ROUE
la JOUE	la roue
LE LOUP	LE FOU
le loup	le fou

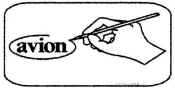
Séance 5 – 29/03/2021

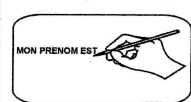
1  MON NOM : ...A...
 J'écris J'ECRIS MON PRÉNOM : ...S...
MON NOM : ...A...
MON PRÉNOM : ...S...

2  Je lis JE LIS
JE VAIS A LA BOULANGERIE.
JE VAIS A LA BANQUE.
JE VAIS A LA POSTE.
JE VAIS A LA BIBLIOTHEQUE.

3  MON PRENOM EST J'écris J'ECRIS
VA VI VU YOU VE
CHA CHI CHU CHOU CHE

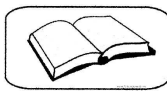
4  avion J'entoure J'ENTOURE
CHA LA VA RA JA FA
VO CHO RO FO LO JO
RU FU LU CHU JU VU

5  avion J'entoure J'ENTOURE
chi li vi ri ji fi
vé ché ré fé lé jé
rou fou lou chou jou vou

1  **MON NOM :** B

J'écris
J'ECRIS

MON PRÉNOM : A

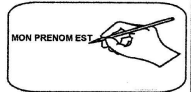
2  **Je lis**
JE LIS

JE VAIS A LA BOULANGERIE.


JE VAIS A LA BANQUE.

JE VAIS A LA POSTE.

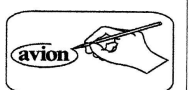
JE VAIS A LA BIBLIOTHEQUE.

3  **J'écris**
J'ECRIS

FA	FI	FU	VA	VI
VU	CHA	CHI	CHU	

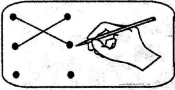
4  **J'entoure**
J'ENTOURE

CHA	LA	VA	RA	JA	FA
VO	CHO	RO	FO	LO	JO
RU	FU	LU	CHU	JU	VU

5  **J'entoure**
J'ENTOURE

chi	li	vi	ri	ji	fi
vé	ché	ré	fé	lé	je
rou	fou	lou	chou	jou	vou

4



Je relie
JE RELIE

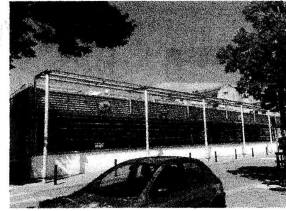
la poste

la boulangerie

la banque

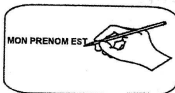
la mairie

la bibliothèque



Séance 6 – 3/05/2021

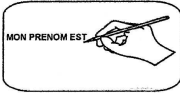
L'ALPHABET				L'alphabet
1	A	a	à	AZA,
2	B	b	è	BOULANGERIE
3	C	c	é	CAFE
4	D	d	ê	
5	E	e	ë	
6	F	f	ï	FRIDAY, FRITES
7	G	g	ï	GATEAU
8	H	h	ï	
9	I	i	ï	ISABELLE,
10	J	j	ï	
11	K	k	ï	
12	L	l	l	LAIT
13	M	m	l	MMAWA,
14	N	n	l	
15	O	o	l	
16	P	p	l	POSTE PAIN POISSON
17	Q	q	l	
18	R	r	l	
19	S	s	l	SUPERMARCHE
20	T	t	l	TRAMWAY THE
21	U	u	l	
22	V	v	l	VIANDE
23	W	w	l	
24	X	x	l	
25	Y	y	l	
26	Z	z	l	



J'écris
J'ECRIS

1

3



J'écris
J'ECRIS

Le CHAT LA VACHE LA RUE

CHA - CHI - CHOU - CHO - CHU - CHE

VOU - VI - VU - VO - VA - VE - VOU - VI

LOU - ROU - VOU - CHOU - JOU - FOU

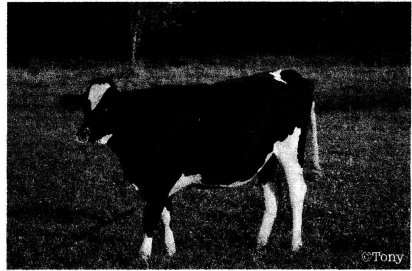
RU - VU - CHU - JU - FU - RU - LU - CHU

4

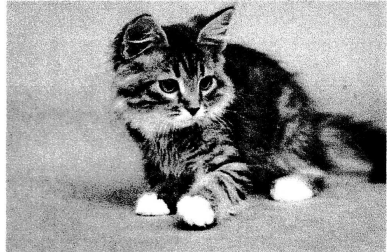


Je lis
JE LIS

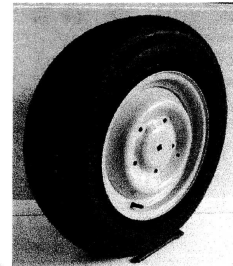
LE CHAT •



LA VACHE •



LA RUE •





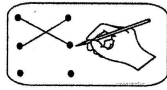
LA ROUE •



A la maison



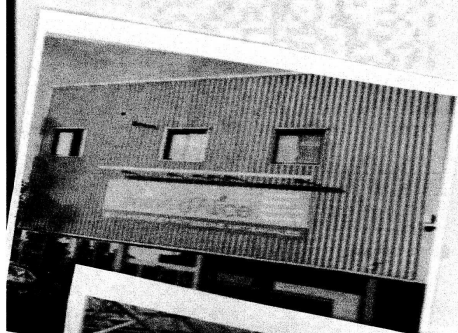
<p>1</p> 	<p>QUIZLET</p> <p>https://quizlet.com/fr/592893744/reviser-les-voyelles-flash-cards/</p>	
--	---	---

<p>2</p>  <p>Je relie JE RELIE</p>	<table><tr><td>LE FIL ●</td><td>● la jupe</td></tr><tr><td>LE RIZ ●</td><td>● le fil</td></tr><tr><td>LE LIT ●</td><td>● le riz</td></tr><tr><td>LA JUPE ●</td><td>● le livre</td></tr><tr><td>LE LIVRE ●</td><td>● le lit</td></tr></table>	LE FIL ●	● la jupe	LE RIZ ●	● le fil	LE LIT ●	● le riz	LA JUPE ●	● le livre	LE LIVRE ●	● le lit
LE FIL ●	● la jupe										
LE RIZ ●	● le fil										
LE LIT ●	● le riz										
LA JUPE ●	● le livre										
LE LIVRE ●	● le lit										

<p>3</p>  <p>MON PRENOM EST</p> <p>J'écris J'ECRIS</p>	<p>VRÉ VA JU PE LI CHE</p> <table><tr><td data-bbox="478 1276 917 1646"><p>LE ...LIVRE.....</p></td><td data-bbox="917 1276 1361 1646"><p>LA JUPE.....</p></td></tr><tr><td data-bbox="478 1646 917 1883"></td><td data-bbox="917 1646 1361 1883"><p>LA VACHE.....</p></td></tr></table>	 <p>LE ...LIVRE.....</p>	 <p>LA JUPE.....</p>		<p>LA VACHE.....</p>
 <p>LE ...LIVRE.....</p>	 <p>LA JUPE.....</p>				
	<p>LA VACHE.....</p>				



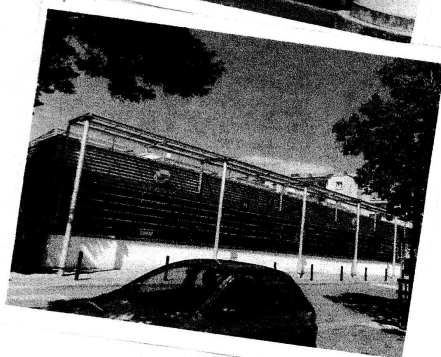
La bibliothèque
LA BIBLIOTHEQUE



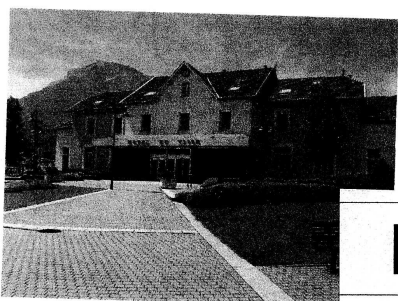
La boulangerie
LA BOULANGERIE



La banque
LA BANQUE



La poste
LA POSTE



L'hôtel de ville
LA MAIRIE
L'HÔTEL DE
VILLE

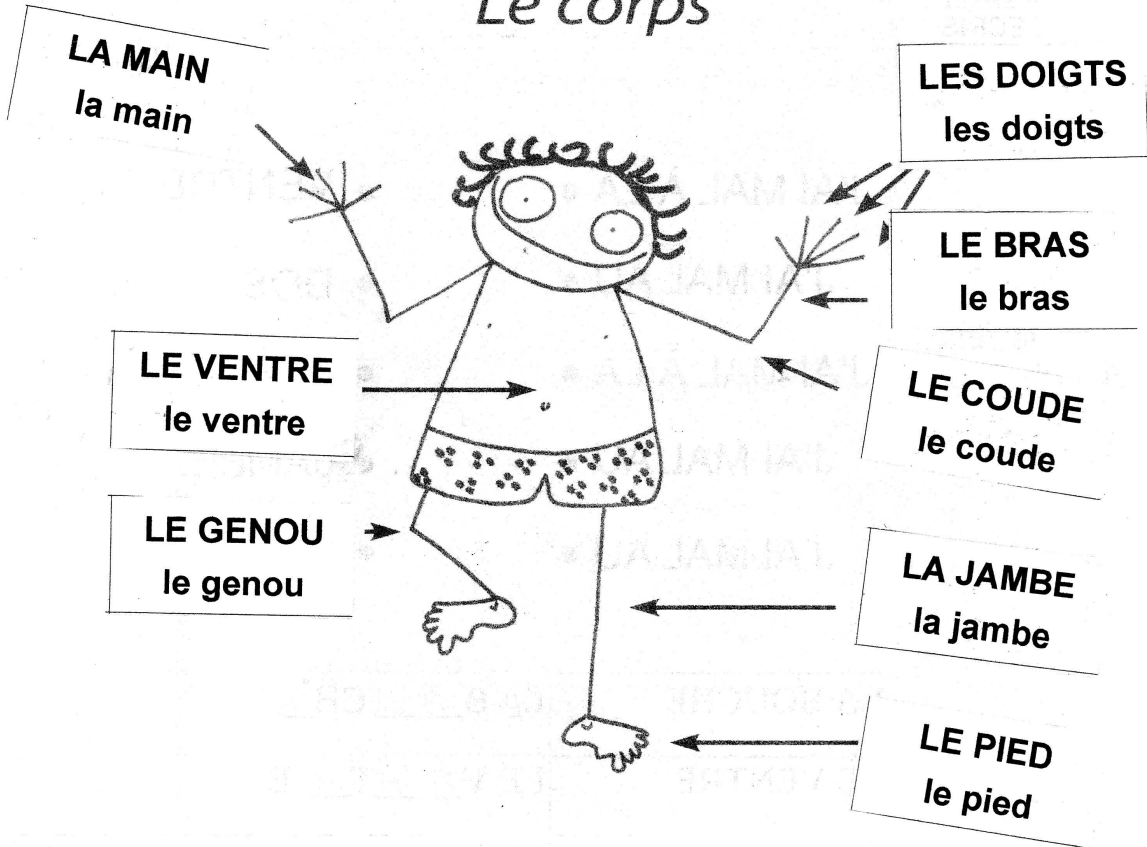
1



Je lis

JE LIS

Le corps



2



Je lis
JE LIS

J'AI MAL A LA JAMBE.
J'ai mal à la jambe.

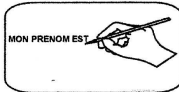
J'AI MAL A LA TÊTE.
J'ai mal à la tête.

J'AI MAL AU VENTRE.
J'ai mal au ventre.

J'AI MAL AU BRAS.
J'ai mal au bras.

J'AI MAL AU DOS.
J'ai mal au dos.

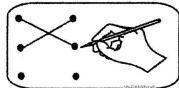
3



J'écris
J'ECRIS

La Tête de
Le dos

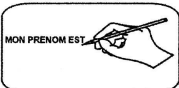
4



Je relie
JE RELIE

J'AI MAL À LA • VENTRE.
J'AI MAL AU • DOS.
J'AI MAL À LA • TÊTE.
J'AI MAL AU • JAMBE.
J'AI MAL AU • BRAS.

5



J'écris
J'ECRIS

LA BOUCHE	LAB <u>O</u> U <u>C</u> H <u>E</u>
LE VENTRE	LE V <u>E</u> N <u>T</u> R <u>E</u>
LE PIED	LE P <u>I</u> E <u>D</u>
LES MAINS	LES MA <u>I</u> N <u>S</u>
LE DOS	LE D <u>O</u> S
LA JAMBE	LA J <u>A</u> M <u>B</u> E
LA TÊTE	LA T <u>E</u> T <u>E</u>
LES OREILLES	LES O <u>R</u> E <u>I</u> L <u>L</u> ES
LE GENOU	LE G <u>E</u> N <u>O</u> U
LE COUDE	LE C <u>O</u> U <u>D</u> E