



HAL
open science

Adapter la Méthode Naturelle de Lecture Écriture à des adultes allophones post-alpha dans le cadre d'un atelier sociolinguistique

Karine Petitjean Vernay

► To cite this version:

Karine Petitjean Vernay. Adapter la Méthode Naturelle de Lecture Écriture à des adultes allophones post-alpha dans le cadre d'un atelier sociolinguistique. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03554737

HAL Id: dumas-03554737

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03554737>

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.

Adapter la Méthode Naturelle de Lecture Écriture à des adultes allophones post-alpha dans le cadre d'un atelier sociolinguistique

**Karine
PETITJEAN
VERNAY**

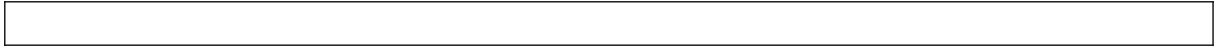
Sous la direction de Caroline BOIS et Charlotte DEJEAN

Laboratoire : UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention DDL : 18 crédits

Parcours : FLES Formation continue

Année universitaire 2020-2021



Adapter la Méthode Naturelle de Lecture Écriture à des adultes allophones post-alpha dans le cadre d'un atelier sociolinguistique

**Karine
PETITJEAN
VERNAY**

Sous la direction de Caroline BOIS et Charlotte DEJEAN

Laboratoire : UFR LLASIC

Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention DDL : 18 crédits

Parcours : FLES Formation continue

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord mes deux directrices, Caroline Bois et Charlotte Dejean, qui ont su me guider, me conseiller avec justesse et me rassurer tout au long de ce travail.

Merci aussi à Julie G., la coordinatrice des ASL à la MJC Abbaye qui m'a accueillie avec bienveillance et qui m'a fait confiance pour mener ce projet bien particulier au sein de ses ateliers.

Merci à mon amie Solenn, jeune doctorante et partenaire de course, dont l'expertise et l'écoute ont été si précieuses.

Merci à mes Flouflous, mes fidèles camarades de route sans qui cette aventure n'aurait pas eu la même saveur : l'efficacité d'Anne-Sylvie, les « dernières minutes » de Céline ma jumelle, la force tranquille d'Isabelle, l'exigence de Pascale G. et la fantaisie de Pascale H. ont été mes hydrocarbures.

Merci à ma fille Agathe qui a partagé un peu de sa vie d'étudiante avec moi et qui m'a encouragée tout au long de l'année,

Merci à Fabien de croire en moi, toujours,

Et enfin merci à *mes* apprenants, Abdel, Amina, Anna, Karima, Kenza, Mohammed, Naïma, Annie et Zora¹, avec qui j'ai tant appris...

¹ Les prénoms des apprenants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	7
Partie 1 Le contexte du stage.....	9
CHAPITRE 1. LA MAISON DES HABITANTS DE L'ABBAYE.....	10
1.1 LE QUARTIER DE L'ABBAYE.....	10
1.1.1 Situation géographique.....	10
1.1.2 Tableau démographique et social.....	10
1.1.3 Atouts et faiblesses.....	11
1.2 LE PROJET ASSOCIATIF DE LA MJC.....	12
1.2.1 Son fonctionnement.....	12
1.2.2 Ses objectifs.....	12
1.2.3 Ses projets.....	13
CHAPITRE 2. LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES.....	13
2. 1 LA CHARTE DES ASL.....	14
2.1.1 La démarche pédagogique.....	14
2.1.2 Caractéristiques des acteurs.....	15
2.1.3 Engagement des acteurs.....	17
2.2 LA MÉTHODOLOGIE.....	18
2.2.1 Les compétences visées.....	18
2.2.2 Les objectifs pédagogiques.....	19
2.3 L'ORGANISATION DES ASL À LA MJC ABBAYE.....	19
2.3.1 Le rôle de la coordinatrice pédagogique.....	19
2.3.2 Les ateliers et modules proposés.....	20
2.3.3 Le contexte particulier lié à l'épidémie de COVID en 2020-2021.....	22
CHAPITRE 3. LE PUBLIC DU STAGE.....	23
3.1 LE PROFIL DES APPRENANTS DU GROUPE.....	23
3.1.1 Portrait des apprenants.....	23
3.1.2 Tableau récapitulatif des profils des apprenants.....	25
3.2 HÉTÉROGÉNÉITÉ DU GROUPE.....	26
3.2.1 Hétérogénéité de la scolarisation antérieure.....	26
3.2.2 Hétérogénéité du parcours.....	27
3.2.3 Hétérogénéité liée au système d'écriture de la langue d'origine.....	27
3.2.4 Hétérogénéité de niveau de maîtrise orale de la langue française.....	27
3.3 PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	28
3.3.1 Les problèmes identifiés.....	28
3.3.2 <i>Une piste d'action à mettre en œuvre</i>	29
3.3.3 La problématique.....	29
Partie 2 Éclairages théoriques.....	30
CHAPITRE 4. LES DIMENSIONS DE « L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ».....	31
4.1 LA DIMENSION NEUROLOGIQUE ET COGNITIVE.....	31
4.1.1 La théorie du recyclage neuronal.....	31
4.1.2 Une automatisation nécessaire.....	33
4.1.3 Les obstacles cognitifs rencontrés par l'apprenti-lecteur.....	34

4.2 LA DIMENSION SOCIALE ET PSYCHIQUE.....	36
4.2.1 Les fonctions sociales de l'écrit.....	36
4.2.2 L'entrée en littératie.....	37
4.2.3 Oralité et écrit : deux rapports à la réalité.....	38
4.2.4 Les liens entre écrit et pensée.....	40
CHAPITRE 5. LES PRINCIPES DE L'ALPHABÉTISATION À L'ÂGE ADULTE.....	41
5.1 ANDRAGOGIE ET ALPHABÉTISATION.....	41
5.1.1 Les caractéristiques de la formation pour adultes.....	41
5.1.2 Une « alphabétisation fonctionnelle ».....	43
5.1.3 Une décentration nécessaire du formateur.....	44
5.1.4 La notion d'habitus.....	44
5.2 ANALPHABÈTES ET POST-ALPHA ?.....	45
5.2.1 Qui sont ces analphabètes allophones ?.....	46
5.2.2 Problèmes spécifiques des analphabètes allophones.....	47
CHAPITRE 6. LES DÉMARCHES DIDACTIQUES EN LECTURE- ÉCRITURE.....	48
6.1 LES QUERELLES AUTOUR DES MÉTHODES ET LES PISTES POUR LES DÉPASSER.....	48
6.1.1 Typologie générale des méthodes de lecture.....	48
6.1.2 Les limites de ces méthodes.....	50
6.1.3 Propositions de modèles didactiques pour dépasser ces clivages.....	50
6.2 LES GRANDS PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ÉCRITURE.....	52
6.2.1 De l'oral à l'écrit/ de l'écrit à l'oral.....	52
6.2.2 L'indispensable approche graphophonologique.....	53
6.2.3 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.....	55
6.3 UNE PISTE : LA DÉMARCHE DE LA MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE ÉCRITURE (LA MNLE).....	56
6.3.1 A l'origine de cette démarche : la pédagogie Freinet.....	56
6.3.2 Une méthode analytique et bien plus.....	57
Partie 3 - Mise en œuvre du projet.....	59
CHAPITRE 7. EXPOSITION DE LA DÉMARCHE DE LA MNLE.....	60
7.1 LA MNLE : UNE RÉPONSE AUX QUESTIONNEMENTS SOULEVÉS ?.....	60
7.2 LES ÉTAPES DE LA MNLE.....	61
7.2.1 La parole de l'apprenant : « le texte témoignage » (De Keyzer, 1999).....	61
7.2.2 Le repérage dans le texte de référence.....	62
7.2.3 Reconstitution du sens d'un texte.....	63
7.2.4 Lecture de gammes : des textes remodelés.....	63
7.2.5 Expression écrite personnelle.....	63
7.2.6 Lecture-découverte.....	64
CHAPITRE 8. LES ADAPTATIONS NÉCESSAIRES DE LA MNLE À MON PUBLIC.....	64
8.1 LE CHOIX DES TEXTES DE RÉFÉRENCE DANS LE CADRE DES ASL.....	65
8.1.1 Le texte individuel de présentation.....	65
8.1.2 Le texte 2 : un texte collectif après visite d'une exposition.....	67
8.1.3 Découverte d'un texte inconnu : un questionnaire de la MJC.....	68
8.2 DES ÉTAPES MODIFIÉES POUR S'ADAPTER À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET AU PUBLIC ALLOPHONE.....	68
8.2.1 Des textes à trous.....	69
8.2.2 Des textes collés.....	69
8.2.3 Des exercices modulables avec différents niveaux de difficulté : la différenciation pédagogique.....	70
8.2.4 La place accordée à la graphie.....	70
8.2.5 Un temps d'analyse du fonctionnement de la langue.....	71
8.3 LE TRAVAIL PHONÉMIQUE : UNE ÉTAPE CENTRALE POUR DES APPRENANTS ALLOPHONES.....	72
8.3.1 L'importance du crible phonologique.....	72
8.3.2 Analyse contrastive des systèmes phonologiques de l'arabe et du français.....	73
8.3.3 Une étape importante de conscientisation phonémique.....	74
CHAPITRE 9. QUELS BILANS ?.....	77
9.1 SUR LE PLAN DES ACQUISITIONS ET DU RAPPORT À L'APPRENTISSAGE.....	77

9.1.1 Compréhension orale.....	77
9.1.2 Expression orale.....	78
9.1.3 Compréhension écrite.....	78
9.1.4 Expression écrite.....	78
9.2 SUR LE PLAN DIDACTIQUE : BILAN ET PISTES DE RÉFLEXIONS.....	79
9.2.1 Les atouts de la MNLE et de ses adaptations.....	79
9.2.2 Les limites et écueils de cette adaptation de la MNLE en ASL.....	80
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84
Sitographie.....	87
Glossaire.....	88
Sigles et abréviations utilisés.....	89
Table des illustrations.....	90
Table des annexes.....	91
Table des matières.....	109

Introduction

A l'origine de ce projet de recherche, il y a tout d'abord la rencontre avec les apprenants de la Maison des Jeunes et de la Culture (MJC) dans le cadre d'un atelier sociolinguistique (ASL) et une mission que l'on me confie : « faire entrer dans l'écrit des adultes allophones post-alpha ». Pour une professeure de Lettres qui n'a jamais eu à enseigner l'apprentissage de la lecture-écriture à de jeunes enfants, qui ne s'est jamais trouvée face à un public adulte et qui découvre le concept d' « atelier sociolinguistique », c'est un saut dans l'inconnu. Vertigineux.

Apprendre à connaître ces apprenants, comprendre leurs motivations, leurs objectifs, leurs acquis, leurs lacunes, tout cela prend du temps. Deux problèmes se dessinent assez rapidement : la composition fluctuante du groupe (absences, départs, arrivées successives...) et surtout son hétérogénéité tant à l'oral qu'à l'écrit. Car s'ils sont tous identifiés comme « post alpha » (c'est à dire qu'ils ont déjà suivi un parcours de formation - dans leur pays d'origine ou en France - et qu'ils ont acquis les rudiments de la langue écrite sans pour autant être autonomes), chaque profil est unique.

D'autre part, le cadre des ateliers socio-linguistiques implique nécessairement des contraintes : ces ateliers ne sont pas destinés à dispenser des cours de français au sens strict, mais à développer l'autonomie des apprenants dans les espaces sociaux. La langue doit être enseignée dans le souci de répondre à des besoins pratiques : faire une liste de courses, comprendre un numéro de téléphone dicté, remplir des documents administratifs, une autorisation pour l'école... etc. Mais parmi les compétences visées en ASL se trouvent aussi « l'estime de soi », « l'ouverture », « la connaissance de soi et la capacité à agir ».

Le contexte étant posé, qu'entendre alors par « entrer dans l'écrit » ? : un savoir-lire fondé sur la maîtrise du système grapho-phonologique ? un savoir-écrire basé sur la maîtrise du geste graphique ? une entrée dans la « culture écrite » ? une conception d'enseignement-apprentissage de « la langue en situation » (Fijalkow, 1993, p.60), c'est-à-dire une langue qui fait sens et qui permet aux apprenants de comprendre et d'agir sur le monde ? Sans doute faudra-t-il prendre en compte toutes ces dimensions et choisir pour cela la démarche pédagogique la plus adéquate.

Car, inévitablement, le choix de la méthode d'apprentissage de la lecture vient s'imposer. Ayant enquêté sur ce qui se pratique dans les ASL, je suis d'abord séduite par l'approche proposée dans le manuel MaClé Alpha (2017) qui combine plusieurs méthodes et qui se moule parfaitement dans le cadre ASL avec son approche actionnelle et ses documents au-

thentiques. Mes premières séances prendront donc appui sur les premiers chapitres du manuel autour de la thématique de l'identité. Mais parallèlement, la découverte de la Méthode Naturelle de Lecture Écriture issue de la pédagogie Freinet m'interroge : ce n'est pas une simple « technique pédagogique », mais une véritable conception humaniste de l'apprentissage.

Ma problématique se définirait donc ainsi : comment adapter la Méthode naturelle de lecture- écriture à des apprenants post-alpha dans le contexte d'un atelier sociolinguistique ? Cette méthode destinée initialement à un public francophone illettré peut-elle être adaptée pour un public d'apprenants allophones parfois déjà scolarisés dans leur pays d'origine et/ou ne maîtrisant pas encore le français oral ? Et de quelle façon allier les objectifs de l'apprentissage de la lecture-écriture avec ceux de l'ASL qui entend répondre aux besoins pragmatiques des apprenants ? Comment adapter cette méthode centrée sur l'individu à un groupe hétérogène ? Et enfin comment, dans ce cadre andragogique permettre à l'apprenant d'être au cœur de ses apprentissages et d'aborder « l'acculturation à l'écrit » (Goigoux, 2006) ?

Je présenterai dans un premier temps le contexte géographique, social et humain dans lequel j'ai effectué ce stage et les questions qui ont émergé de ce tableau initial. Puis j'exposerai les différentes notions théoriques sur lesquelles je me suis fondée pour répondre à la problématique et mettre en place un plan ingénierique en didactique. Enfin, après avoir présenté et justifié mes choix didactiques au regard des apports du cadre théorique et les adaptations nécessaires à mon contexte de stage, je proposerai une description des séances que j'exposerai dans une dernière partie. Je conclurai par un bilan de mon action en m'appuyant sur une analyse qualitative des différents éléments recueillis au cours des séances et lors du bilan final.

Partie 1

Le contexte du stage

Tout d'abord je présenterai le contexte du stage dans lequel j'ai mis en œuvre mes séances. Après avoir brossé un tableau du quartier de l'Abbaye, de sa Maison des Habitants, de sa MJC et ses fonctions, j'exposerai les grands principes des Ateliers sociolinguistiques qui sont portés par l'association et enfin le profil du groupe d'apprenants que l'on m'a confié pour aborder l'entrée dans l'écrit.

Chapitre 1. La Maison des Habitants de l'Abbaye

Le stage s'est effectué à Grenoble, à la MJC Abbaye qui partage ses locaux avec la Maison des Habitants (MDH) Abbaye (ex centre social) de la Ville de Grenoble. La MDH/MJC Abbaye est un pôle central autour duquel s'articule la vie du quartier, elle accueille notamment un public allophone adulte dans une démarche d'aide à l'insertion.

1.1 Le quartier de l'Abbaye

1.1.1 Situation géographique

La Maison des Habitants se trouve au cœur du quartier Teisseire- Abbaye- Jouhaux- Châtelet, situé à l'est de Grenoble. Le nord du quartier est surtout composé de zones pavillonnaires et de logements privés, tandis qu'au sud il n'y a que des logements sociaux, composés en deux îlots : d'une part, l'îlot du Grand Châtelet : « cet ensemble construit dans les années 1950 se caractérise par un bâti de piètre qualité, une forte population de gens du voyage sédentarisés, des ménages très paupérisés »²; d'autre part, l'îlot de la Cité ouvrière de l'Abbaye, qui fait face à la Maison des Habitants, a vu naître les premiers HLM de France en 1937 : ce sont de grands bâtiments aux volets verts labellisés « patrimoine du XXème siècle ». Sur ce secteur se trouvent également trois écoles élémentaires, un collège, un lycée et une bibliothèque. La grande place sur laquelle donne la MDH est spacieuse et accueille quotidiennement le marché. L'atmosphère qui règne ici est assez sereine, le quartier se situant loin de l'agitation du centre-ville. Le paysage urbain est assez cosmopolite et reflète une certaine mixité sociale.

1.1.2 Tableau démographique et social

Ce territoire est donc marqué par une population socialement hétérogène et il se trouve classé parmi les dix quartiers prioritaires de la politique de la ville de Grenoble, appelés aussi « Quartiers Politique de la Ville ». Ils entrent en effet dans le cadre d'*une politique de cohésion urbaine et de solidarité envers les quartiers les plus défavorisés qui vise à restaurer l'égalité républicaine et à améliorer les conditions de vie des habitants en mobilisant toutes les politiques publiques*.³ Des moyens sont donc alloués aux associations locales, comme c'est le cas pour les projets de la MDH, pour des interventions spécifiques. Ce classement en

2 Avenant pour le quartier Abbaye, par ACTIS (Acteur de l'Immobilier Social) 2009.

3 Loi n° 2014-173 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine. 2014

« quartier prioritaire » est établi sur la base des revenus de ses habitants : entre un tiers et la moitié des ménages vit sous le seuil de pauvreté au sein des quartiers prioritaires, contre un ménage de la métropole sur sept. 42,8 % des habitants sont des allocataires dont les revenus sont constitués à plus de 50 % par les prestations sociales.⁴ Le Quotient Familial Médian des adhérents à la MJC est de 549 € en 2018 (609 € en 2017) : ce Quotient Familial Médian (la moitié des adhérents a un quotient au-dessus et l'autre en dessous) est un indicateur qui détermine une partie des subventions de la ville et donne des informations sur la réalité des revenus des familles.⁵

1.1.3 Atouts et faiblesses

Ce quartier possède de nombreux atouts : de nombreuses structures de proximité, au niveau des services publics et associatifs (MDH, MJC, centre de santé, bibliothèque, Codase, Marelle...), des commerces (marché quotidien et magasins) qui sont des lieux de mixité et de rencontre ; une population diverse, qui favorise un brassage culturel, avec une envie de participation aux projets ; des temps de convivialité, des événements festifs tout au long de l'année, qui animent le quartier et permettent de fédérer les acteurs et habitants ; l'investissement de l'espace public par les professionnels, facteur de cohésion sociale ; le réaménagement urbain du quartier permettant une ouverture sur l'extérieur et drainant une nouvelle population. Mais le quartier souffre aussi de faiblesses comme cette image négative qui ne correspond pas au ressenti des personnes qui y vivent ou y travaillent ; l'isolement de certains habitants de tous âges en grande difficulté sociale ; un sentiment d'insécurité (dû au trafic de stupéfiants) ressenti par les habitants ; une culture de la participation habitante encore peu développée. La barrière de la langue, la précarité sociale et numérique apparaissent comme trois obstacles.

Ce quartier est marqué par une très grande mixité culturelle et la population d'Abbaye-Jouhaux est donc plutôt hétérogène. On retrouve cette mixité dans la fréquentation des activités proposées par la Maison Des Habitants (MDH / MJC).

⁴ Données statistiques pour l'analyse de la situation des quartiers prioritaires (publié par ADES) 2018.

⁵ Le Projet associatif de la MJC Abbaye 2020-2024

1.2 *Le projet associatif de la MJC*

1.2.1 *Son fonctionnement*

La MJC Abbaye partage ses murs avec la MDH Abbaye et d'autres associations comme le Planning Familial, la Pirogue (un restaurant et café associatif) ou le LEFOP (association engagée dans la lutte contre l'illettrisme). Grâce à cette proximité, le tissu partenarial de la structure est donc particulièrement développé. Elle accueille un public très varié, de 3 à 99 ans. Elle compte environ 1000 adhérents. L'organigramme montre la diversité des activités et des publics concernés ainsi que le rôle essentiel que joue le bénévolat dans le fonctionnement de l'association : jusqu'à 45 bénévoles pour 9 salariés ETP.

Julie G est la coordinatrice pédagogique des ASL : c'est elle qui m'a accueillie et qui m'a expliqué le fonctionnement de la structure. Nous reviendrons sur le rôle essentiel qu'elle joue dans l'accueil et le positionnement des apprenants à leur arrivée ainsi que leur suivi au fil des séances dans la partie I.2.3

1.2.2 *Ses objectifs*

Les objectifs de la MJC s'inscrivent principalement à l'échelle du quartier de l'Abbaye.

« La MJC Abbaye est une Maison des Jeunes et de la Culture, association d'Éducation Populaire. S'appuyant sur les notions fondamentales de laïcité, de mixité sociale et générationnelle, d'action collective et de démocratie participative, elle a pour vocation de :

- *favoriser l'autonomie et l'épanouissement des personnes,*
- *lutter contre toute forme de discrimination et contre l'isolement,*
- *permettre à tous d'accéder à l'éducation et à la culture,*

afin que chacun participe à la construction d'une société plus solidaire et au "vivre ensemble".⁶

La MJC Abbaye, dans le cadre des mouvements d'éducation populaire, est ainsi partenaire des écoles, collèges et lycées auprès des jeunes (aide aux devoirs, soutien scolaire, centres de loisirs, séjours et projets) et des parents. Elle s'adresse aussi aux adultes, en complément de l'action de la MDH Abbaye et d'autres associations : elle accompagne les plus précaires (femmes, parents isolés...), lutte contre la fracture numérique, contre l'illettrisme ou

⁶ Le Projet associatif de la MJC Abbaye 2020-2024

l'analphabétisme, offre des ateliers de français insertion pour les adultes migrants - jusqu'à pour certains, les accompagner vers l'acquisition de la nationalité française.

D'autre part, l'offre culturelle de la MJC complète celle des acteurs institutionnels comme associatifs, par des actions permettant à chacun de devenir acteur au sein de son quartier, de son environnement et donc de notre société : elles participent au "bien vivre ensemble". Elles cherchent à favoriser les échanges interculturels, l'ouverture à l'autre et au monde qui nous entoure.

1.2.3 Ses projets

Les trois axes du projet de la MJC Abbaye s'articulent autour du « vivre et faire ensemble » (en développant les relations mixtes, intergénérationnelles et/ou interculturelles...), de l'« accès à la culture et aux pratiques » et de la « citoyenneté ».

Il existe deux projets : → un projet Enfance et Jeunesse

→ un projet Adultes, avec des Ateliers Sociolinguistiques (ASL) qui visent, à travers la pratique de la langue française, à favoriser l'égalité, l'autonomie et l'insertion sociale des populations, et aussi à lutter contre le communautarisme et l'exclusion ; des activités à l'année pour permettre l'épanouissement individuel et collectif. En outre, ces projets ont un lien étroit avec la Maison des Habitants Abbaye avec laquelle elle porte un projet d'animation de la vie sociale du quartier.

Concernant plus particulièrement l'insertion et l'autonomie des personnes migrantes, public sur lequel porte mon projet de mémoire, l'objectif est d'accompagner ces dernières dans une démarche de développement social (langue, environnement, insertion...), et de poursuivre le lien avec les activités, les projets de la MJC et de la MDH ; de continuer et d'approfondir les partenariats avec les structures d'insertion du secteur ou de la ville ; de favoriser les ateliers de découverte en ASL, type théâtre, pratiques artistiques, etc. ; enfin, de sortir certaines propositions des ASL, notamment sur la vie citoyenne avec Archipel, les actions avec le Planning familial et lien avec le public du LEFOP (Lieu d'Étude et de Formation Personnalisée) , en les élargissant à d'autres publics.

Chapitre 2. Les Ateliers Sociolinguistiques

C'est en 1967 que le CLAP⁷, créé pour « développer l'alphabétisation, favoriser la promotion sociale et professionnelle des travailleurs étrangers et des personnes culturellement

⁷ CLAP : Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion

à l'écart de la société ou non ajustées à celle-ci » à travers un réseau associatif (centres sociaux, ASTI, Cimade, Secours catholique ... etc.) puis le CLP⁸, ont développé une réflexion autour de « l'alphabétisation de quartier ». Cette réflexion les a amenés à concevoir une démarche pédagogique qui considère l'apprenant comme un acteur social et qui imbrique l'apprentissage de la langue dans l'exercice de la citoyenneté, dans la vie sociale des participants. Ainsi en 2004, les ASL, l'acronyme utilisé pour les "ateliers sociolinguistiques", sont nés.

L'Acse (Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances) définira les ASL comme « une action spécifique de soutien des processus d'intégration qui se situe dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté ». Ils visent un objectif général de connaissance des lois, codes sociaux et services publics en lien avec l'exercice des responsabilités sociales, et un objectif opérationnel de connaissance du fonctionnement et de l'utilisation autonome d'un ou plusieurs espaces sociaux ou culturels.

Le RADyA⁹ (Réseau des Acteurs de la Dynamique en ASL) qui a succédé au CLP fait figure aujourd'hui de référence pour l'ingénierie des ASL : il a été associé au développement de plusieurs coordinations linguistiques en Ile-de-France et a formé plus de 800 intervenants depuis sa création.

Je commencerai par une présentation générale des principes et modalités de fonctionnement des ASL avant d'exposer plus spécifiquement le fonctionnement de l'ASL de l'Abbaye.

2.1 La charte des ASL¹⁰

La charte des ASL¹¹, co-élaborée dans le cadre d'un groupe de travail mené avec le soutien du FRDVA du Conseil Régional Ile-de-France synthétise la démarche pédagogique, définit les acteurs et leurs engagements.

2.1.1 La démarche pédagogique

La démarche pédagogique est contextualisée : il s'agit de travailler des actes de parole dans des situations concrètes et réelles en utilisant les espaces socioculturels et des documents authentiques comme support des apprentissages. Cette démarche s'inscrit dans la

8 CLP : Comité de Liaison pour la Promotion des migrants

9 FRDVA : Fonds régional de développement de la vie associative

10 Cahier des charges des actions sociolinguistiques. IREPS ARA Centre Ressources Illettrisme IRIS <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>, consulté le 24/08/2021

11 Voir annexe n° 1 p.92

perspective actionnelle promue par le CECRL.

La progression pédagogique se fait en spirale, c'est à dire qu'elle met en place un cursus récurrent : une même notion est abordée à différents moments de l'apprentissage, ce qui permet de l'éclairer et de l'approfondir de façon différente à chaque reprise, en fonction de l'état de développement des savoirs.

La démarche se décline selon les trois phases : *découverte pour connaître ; exploration pour interagir et appropriation pour faire seul.e.*

Le rythme est calendaire et tient compte des temps forts et événements de la société française (soldes, impôts, votes...) ou des événements du quartier (festival, projet de rénovation urbaine, expositions...).

Elle a pour objectif l'autonomie sociale et communicative, c'est à dire connaître les codes sociaux, les espaces sociaux et savoir interagir oralement ou communiquer à l'écrit.

Les projets pédagogiques sont donc menés autour des différents rôles sociaux que peuvent jouer le public ASL (locataire, parent d'élève, patient, consommateur..., etc.) et vont s'articuler autour de :

- l'usage autonome des espaces sociaux,
- la compréhension des principes / valeurs de la société d'accueil,
- la connaissance des temps forts / événements de la société d'accueil.

2.1.2 Caractéristiques des acteurs

Il existe différents types d'acteurs qui interagissent au niveau de ces ateliers sociolinguistiques. La Charte des ASL¹² les définit ainsi :

Tout d'abord le public visé : ce sont les adultes migrants vivant en France. L'objectif de la démarche des ASL est le gain en autonomie sociale pour chacun d'eux. Les participants sont donc des personnes en situation d'immersion, qui étaient autonomes dans leur pays d'origine et qui, ayant perdu la maîtrise de certaines compétences sociales dans le contexte migratoire, ont recours à un tiers dans leur vie quotidienne. Ces personnes peuvent avoir été scolarisés antérieurement ou non. Cette démarche est préconisée pour des publics dont la méconnaissance du fonctionnement de certains espaces sociaux, la non-maîtrise des actes de langage inhérents à ces espaces, la connaissance partielle des codes socioculturels attendus dans ces espaces en entravent l'usage et la fréquentation autonome. Elle s'adresse donc à

12 <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>, consulté le 24/08/2021

toute personne qui a un double besoin dans son parcours d'insertion : l'apprentissage linguistique et l'ouverture et la participation à la vie locale.

D'autre part, les ASL reposent essentiellement sur des bénévoles même si certaines structures se dotent de salariés qualifiés pour réaliser des missions de coordination et de formation. Cela reste marginal. A titre indicatif, la ville de Grenoble vient de créer un poste de formateur ASL pour l'ensemble des actions portées par la ville (donc pas celles du secteur associatif) : la plupart des actions auront donc bien un formateur salarié mais à temps très partiel. Les titres et les statuts divergent beaucoup d'une structure à l'autre.

L'équipe pédagogique d'un ASL peut être composé des acteurs suivants :

- Les bénévoles qui animent des ateliers en collectif ou en individuel

- Les formateurs salariés qui peuvent animer eux aussi des ateliers sociolinguistiques. Ils peuvent également avoir en charge le soutien pédagogique des animateurs.

- Les coordinateurs salariés, quant à eux se chargent de l'accueil et du positionnement des participants-apprenants, du recrutement des bénévoles, de la mise en place des groupes, de l'encadrement pédagogique des équipes, de la communication interne et externe, des relations institutionnelles, du développement du réseau et des partenariats. Ils sont chargés d'identifier les publics ainsi que leurs besoins.

« Tout intervenant salarié des ASL assure une fonction de formation et/ou de coordination pédagogique et technique. La mise en œuvre de ces fonctions nécessite des compétences en animation de groupe, en ingénierie pédagogique, en didactique du Français Langue Etrangère (FLE), en conduite de projets et en développement de partenariat. Les financeurs exigent : la participation régulière d'un intervenant salarié (coordinateur pédagogique ou formateur) aux réunions de réseau des ASL et la formation continue de l'ensemble des intervenants, salariés et bénévoles. »

- Les co-financeurs en lien avec le Centre Ressources Illettrisme départemental (IRIS) ont créé un cahier des charges pour instaurer sur l'agglomération grenobloise une cohérence dans les interventions, harmoniser les objectifs des divers ASL et améliorer la qualité des réponses apportées aux publics concernés. Un comité de suivi composé des financeurs et d'IREPS délégation IRIS se réunit régulièrement pour assurer la mise en œuvre de ce cahier des charges. La **coordination** locale des ASL relève de la responsabilité des communes. **L'accompagnement et la qualification des acteurs**, la mise en réseau des coordinateurs ainsi que la gestion de la base de données spécifique aux ASL relèvent de la mission d'IREPS/IRIS.

2.1.3 Engagement des acteurs

La Charte des ASL¹³ définit ainsi les rôles des différents acteurs en présence :

- Les apprenants pour commencer, s'engagent à être assidus et ponctuels. Ils signent un contrat en début d'année pour officialiser leur investissement. Ils sont généralement inscrits dans un groupe et à un horaire pendant la durée d'une année scolaire. Par ailleurs, ils sont invités régulièrement à participer aux actions, événements, expositions... organisés par la structure qui les accueille.
- L'équipe d'intervenants, bénévoles dans la majorité des cas, quant à elle, est accompagnée pédagogiquement par un référent : un formateur expérimenté ou un coordinateur pédagogique. L'équipe s'engage à se former que ce soit en interne ou en externe, à harmoniser et mutualiser ses pratiques et ses outils. Le CRI.IRIS 38 joue un rôle fondamental auprès des animateurs bénévoles qui peuvent y trouver des outils d'apprentissage, des ouvrages pédagogiques, mais surtout des formations proposées tout au long du calendrier scolaire : Lisa Legeay et Isabelle Lecuire sont des conseillères pédagogiques qui animent ces formations, en ligne dans le contexte de la pandémie depuis 2020. Cette année, l'obligation de suivre le parcours de formation IRIS pour tous les intervenants a été inscrite dans le cahier des charges de l'association.

L'équipe pédagogique doit naturellement porter un regard non-discriminant sur les publics qu'elle reçoit, quels que soient leur niveau de scolarisation et de compétence linguistique : elle est chargée de les orienter et les positionner en fonction de leurs besoins et de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Elle doit enfin proposer des activités d'évaluation pour permettre à l'apprenant de se positionner et de mesurer ses progrès.¹¹

- Enfin, les partenaires qui interviennent dans les ateliers sont des professionnels de santé, de l'éducation, de la CAF... auxquels bien sûr les formateurs- animateurs ne peuvent se substituer. Ils apportent des informations, des supports, leurs compétences et leur savoir-faire et leur intervention permet de bien identifier et définir le rôle de chaque acteur social : « qui fait quoi ? » « qui a les compétences pour ? ». Ils peuvent être rencontrés sur leur lieu de travail ou intervenir au sein de la structure de l'ASL. Ils sont partie prenante du projet pédagogique et peuvent co-animer les ateliers avec les formateurs. Ils seront même sollicités lors des évaluations de suivi et de bilan.

¹³ <http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>, consulté le 24/08/2021

2.2 La méthodologie¹⁴

2.2.1 Les compétences visées

Il existe huit axes qui représentent les compétences visées en ASL selon une progression en trois phases (découverte, exploration, appropriation) :

- Agir dans les espaces sociaux
- Agir en fonction des codes sociaux
- Organiser les temps de vie personnelle pour se rendre disponible
- Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale
- Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale
- S'informer pour construire un point de vue à travers les médias
- Se déplacer pour agir dans les espaces sociaux
- Naviguer sur internet et utiliser les automates

Ces huit axes sont interdépendants et s'articulent autour de l'axe central :« Agir dans les espaces sociaux ».

La carte des compétences a été élaborée dans le cadre d'un groupe de travail animé par Mariela De Ferrari (Co-Alternatives) et Blandine Forzy (RADyA) en 2013. Cette carte de compétences a été formalisée en s'appuyant sur le CECRL (2011)¹⁵ et le référentiel pour le niveau élémentaire A1.1 (Beacco et al, 2006), les niveaux de compétences en langue des participants aux ASL allant généralement du niveau infra A1.1 au niveau B1.

Les objectifs opérationnels sont les suivants :

- Développer la capacité de communication orale et écrite
- Permettre l'acquisition de compétences de base
- Faciliter l'accès aux droits et aux services
- Rompre l'isolement et faciliter l'ouverture et la participation à la vie locale, sociale et interculturelle
- Renforcer la confiance en soi et la capacité à agir

14 <http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/> consulté le 24/08/2021

15 Cadre Européen de Référence pour les langues.

- Aider à la construction des parcours socioprofessionnels à partir des compétences repérées.

2.2.2 Les objectifs pédagogiques¹⁶

Les objectifs pédagogiques des séquences sont fixés à partir des situations de communication réelles, dans des espaces sociaux donnés, ils sont toujours contextualisés. Ces situations sont complexes car telles qu'elles sont dans la vie réelle. Il est donc important de déterminer une progression en limitant les priorités propres à chaque phase d'apprentissage (découverte / exploration/ appropriation). Et c'est pourquoi l'approche spiralaire qui permet de revenir plusieurs fois sur un même thème est préconisée : on pourra par exemple travailler sur l'acte de langue « se présenter » dans des contextes et avec des destinataires différents (les participants à l'ASL, le guichetier de la préfecture, l'instituteur de son enfant...etc.).

Voici quelques exemples de compétences abordées dans les différents phases, présentés sur le site aslweb¹⁴ :

En phase de découverte sont travaillés des objectifs tels que :

- *Nommer, localiser la structure*
Connaître les modalités de fonctionnement
Identifier les intervenants
Associer la structure à ses documents...

En phase d'exploration, des objectifs tels que :

- *Constituer un dossier avec les documents requis*
Se préparer à interagir avec un intervenant extérieur

En phase d'appropriation, il s'agit de :

- *Rendre compte d'une situation,*
Transmettre des informations sur... à un tiers,
Faire des propositions pour...

2.3 L'organisation des ASL à la MJC Abbaye

2.3.1 Le rôle de la coordinatrice pédagogique

La coordinatrice pédagogique des ASL à la MJC Abbaye a été, avec mon binôme, mon unique interlocutrice à la MJC, tout au long de mon stage, de janvier à la fin de l'année scolaire, fin juin.

¹⁶ <http://www.aslweb.fr/asl-menu/pedagogie/> consulté le 24/08/2021

Il faut noter également la présence et le rôle de l'écrivain public avec qui elle partage l'engagement d'accueillir, informer et soutenir les apprenants comme les bénévoles.

La coordinatrice joue un rôle essentiel dans l'accueil et le positionnement du nouvel arrivant : l'entretien d'accueil vise à explorer les demandes et disponibilités des personnes, vérifier si leurs besoins correspondent aux actions proposées par l'association et prévoir d'éventuelles orientations. Dans un entretien initial de 45 minutes à 1h15, elle doit remplir le volet administratif et effectuer l'accueil pédagogique qui lui permet de remplir le « carnet de route » de l'apprenant. Ce carnet de route sera complété ensuite par les animateurs tout au long de l'année¹⁷.

L'évaluation de positionnement initial permet de faire émerger les acquis et les besoins des personnes quant à leur utilisation des espaces sociaux de proximité et leur degré de communication dans ces espaces. Elle est non déclarative et repose sur des échanges en face à face, un test linguistique et aussi sociolinguistique définissant ainsi les priorités de la personne. La compétence orale est également évaluée au cours de l'entretien de manière informelle. A la fin de l'entretien, la coordinatrice et l'apprenant valident ensemble un premier objectif ce qui permet de définir le groupe auquel l'apprenant sera affecté.

La coordinatrice pédagogique a également un rôle de soutien pédagogique pour les animateurs bénévoles. Elle donne des pistes pour la préparation des ateliers, propose des thèmes et des progressions. Elle suggère de puiser dans les différentes ressources disponibles sur place, d'y sélectionner des activités. Elle a également fait un travail de recensement et de centralisation des ressources en fonction des thèmes, des objectifs et des niveaux : tout ceci prend la forme d'une base de données pédagogique¹⁸ disponible sur internet.

Elle intervient enfin auprès des bénévoles comme des apprenants pour proposer des sorties et des projets.

2.3.2 Les ateliers et modules proposés

La MJC Abbaye propose huit ateliers sociolinguistiques bi-hebdomadaires, d'une durée de deux heures qui sont répartis ainsi :

- le groupe *alpha découverte* destiné aux personnes primo-arrivantes débutantes à l'oral et non scolarisées dans leur pays d'origine.

¹⁷ Voir annexe n° 2 page 93

¹⁸ <http://les-asl-abbaye.ovh/ASL-Abbaye/View/accueil.view/main'.php> , consulté le 24/08/2021

- le groupe *alpha* qui s'adresse aux personnes non scolarisées dans le pays d'origine mais globalement en capacité d'interagir à l'oral.

- le groupe *découverte* qui s'adresse aux personnes primo-arrivantes scolarisées dans le pays d'origine mais totalement débutantes à l'oral.

- le groupe *exploration de l'oral* destiné aux personnes primo-arrivantes ayant atteint le niveau A1.1 à l'oral

- le groupe *exploration de l'écrit*¹⁹ destiné à des personnes en situation de post-alphabétisation et/ou scolarisées en premier niveau dans le pays d'origine et globalement en capacité d'interagir à l'oral.

- le groupe *approfondissement de l'oral* pour les personnes scolarisées dans le pays d'origine et souhaitant perfectionner leur niveau de français à l'oral.

- le groupe *approfondissement de l'écrit* pour des personnes scolarisées dans leur pays d'origine et souhaitant améliorer leur expression écrite et la compréhension de la langue.

- le groupe *du Soir* pour toute personne dans une démarche d'apprentissage du français qui ne peut se libérer en journée car elle travaille.

D'autre part, trois modules sont proposés une fois par semaine :

- le *module café français informatique* qui présente des exercices d'apprentissage du français via internet et des logiciels adaptés, selon le niveau et propose une initiation à la prise en main de l'outil informatique

- le *module de préparation aux examens* : il s'agit de la préparation au TCF/ANF²⁰ : il est destiné aux personnes qui doivent obtenir le niveau B1 pour la naturalisation et se présenter à un entretien de culture générale en préfecture. Ce module permet non seulement un travail sur le contenu mais aussi de se familiariser avec les conditions de l'examen (compréhension des consignes, familiarisation avec le format numérique de l'examen, gestion du stress, du temps, ...etc.) et ainsi leur permettre d'augmenter considérablement leurs chances de réussite.

-un *module de conversation* destiné aux débutants et intermédiaires.

¹⁹ C'est ce groupe que l'on m'a confié lors de mon stage

²⁰ TCF/ANF : Test de Connaissance du Français / Accès à la Nationalité Française : il a été spécialement conçu pour répondre aux nouvelles dispositions introduites par certains ministères français pour les postulants à l'acquisition de la nationalité française. Ainsi depuis le 1^{er} janvier 2012, les candidats à la nationalité française doivent valider leur niveau de français, et doivent donc réussir l'examen « TCF pour l'accès à la nationalité » validant leur maîtrise du français oral et écrit au niveau B1 du CECR

L'offre est donc considérable et le public nombreux à répondre présent puisque chaque année, entre 150 et 200 apprenants sont inscrits dans les ateliers.

2.3.3 Le contexte particulier lié à l'épidémie de COVID en 2020-2021

Lorsque l'on me confie un groupe en janvier, ces ateliers ont été suspendus depuis quatre mois, c'est-à-dire qu'ils ont repris à la rentrée de septembre pour s'arrêter quelques semaines plus tard au mois d'octobre. De nombreux apprenants sont en attente de cours, de même que les bénévoles qui trépignent de pouvoir revenir animer les ateliers en présentiel. En outre, les jauges imposées par les règles sanitaires exigent qu'un nombre limité d'apprenants soient réunis dans un même lieu. Le groupe que l'on me confie est donc constitué au départ de seulement quatre personnes qui devront être distantes de plus d'un mètre et porter un masque. De plus, mes contraintes personnelles et mon éloignement géographique ne me permettront pas d'animer deux séances par semaine : nous aurons donc un atelier le lundi de 9h à 11h.

D'autre part, étant donné le peu de créneaux et le nombre de bénévoles en attente, Julie me demande de bien vouloir travailler avec un binôme en co-animation : il s'agit d'un bénévole qui est encore peu expérimenté, qui a déjà animé quelques ateliers en binôme et qui vient de suivre une formation IRIS sur la démarche des ASL, tout comme moi. La question se pose alors de la faisabilité pour moi de mettre en place une démarche pédagogique spécifique tout en y associant mon co-animateur et en particulier de la place à lui accorder tant dans la préparation que dans l'animation. Le compromis trouvé est de laisser un temps d'animation en début de cours à mon binôme, mais très vite, le temps étant réduit, il jouera le rôle d'assistant pendant les séances que je mènerai. Il apportera en effet une aide fort utile d'accompagnement auprès de chaque apprenant afin de vérifier la compréhension voire d'explicitier les consignes ; il aura spontanément l'initiative de poser à l'écrit au tableau les propos et notions abordées ; il sera également animateur en solo lorsque le groupe devra être scindé pendant les entretiens individuels que j'aurai à mener.

Enfin, le reconfinement du mois d'avril va entraîner la suspension des ateliers pendant une durée de quatre semaines. Cette nouvelle pause forcée va bien évidemment être préjudiciable au suivi et à la progression dans les apprentissages de notre groupe.

C'est donc dans des conditions bien particulières, avec des contraintes tant matérielles que temporelles peu propres au bon déroulement des cours qu'a eu lieu ce stage à la MJC Abbaye.

Chapitre 3. Le public du stage

Le premier groupe qui m'est confié en janvier est constitué de quatre personnes réunies par leur objectif et besoin communs : *entrer dans l'écrit*. Il s'agit du groupe « *Exploration de l'écrit* » présenté plus haut. La plupart a déjà été scolarisé dans son pays d'origine, ce ne sont donc pas des analphabètes, tous ont déjà quelques notions du code phonie-graphie et sont censés être capables d'interagir à l'oral, comme le mentionne les critères de ce groupe. Ce groupe est cependant très hétérogène sur le plan de l'âge, du sexe, du parcours individuel et des motivations, sans parler du niveau de compétences écrites ou orales en français. Et sa composition ne cessera d'évoluer au cours de ces six mois de stage.

3.1 Le profil des apprenants du groupe

3.1.1 Portrait des apprenants

- Annie est une jeune femme d'origine guinéenne. En France depuis 2006, mariée, avec trois enfants, elle a un bon niveau en expression orale et une très bonne diction. Elle n'a jamais été scolarisée antérieurement mais semble autodidacte en lecture car elle déchiffre des textes inconnus. Lors de l'entretien initial avec Julie puis lors d'un échange individuel avec moi, elle a formulé son souhait d'apprendre à écrire pour tout ce qui concerne la parentalité (le domaine scolaire, médical...etc.) mais elle exprime aussi le besoin de savoir écrire une liste de courses car la mémorisation est difficile sans le recours à la trace écrite. De manière plus générale, c'est un désir d'autonomie qu'elle revendique très clairement : « pouvoir remplir les papiers toute seule, sans l'aide personne. »

- Mohammed est un homme de 63 ans, d'origine marocaine. Il a vécu en Italie pendant presque trente ans pour son travail dans le commerce : il parle donc surtout l'italien, un peu le français en y mêlant beaucoup de mots ou d'expressions en italien et parle aussi l'arabe en famille. Il a déjà quelques compétences à l'écrit car il a déjà utilisé l'écriture romane en Italie. Il est motivé, participe volontiers et souhaite être autonome avec l'outil informatique.

- Zora quant à elle, est une femme de 43 ans d'origine algérienne, arrivée en France deux ans auparavant. Mariée sans enfant, elle a peu l'occasion de parler le français et s'exprime difficilement à l'oral. Elle a été scolarisée dans son pays à l'école coranique. Elle a beaucoup de mal à l'écrit : elle écrit avec beaucoup de peine et au prix de nombreuses ratures,

même son propre nom. Elle est toujours positive et cherche à bien faire, au risque parfois de masquer ses difficultés et ses incompréhensions.

-Abderrahmane est une jeune homme de 27 ans arrivé en France deux ans auparavant. Il a obtenu un niveau BTS en Algérie (en gestion des ressources humaines). Il souhaite avant tout trouver du travail, et a donc un besoin impérieux de maîtriser l'écrit. Il est motivé, participe activement et accède vite au code phonie- graphie. Malheureusement il doit travailler pour vivre et très vite, ses horaires de travail ne lui permettent plus de suivre l'atelier qu'il quittera en mars.

A partir du 8 mars, date à laquelle les mesures gouvernementales permettent une augmentation des effectifs, nous recevons trois nouvelles apprenantes qui ont toutes trois une expérience des ASL et ont déjà dépassé le stade de l'apprentissage de la lecture-écriture :

- Amina est une femme d'origine algérienne de 40 ans, mère de quatre enfants. En France depuis 2016, elle a déjà suivi des cours de français et maîtrise bien l'écriture cursive. Elle est plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral car elle parle encore beaucoup l'arabe chez elle et avec les autres femmes- mères d'élèves- qu'elle fréquente. Elle a déjà des notions de grammaire et ses attentes portent plutôt sur les normes d'orthographe. Elle est sûre d'elle et appliquée.

- Kenza, d'origine tunisienne est née en 1950 et vit en France depuis 1975. Elle parle couramment le français, sait lire et connaît l'écriture cursive, mais commet encore des erreurs dans la transcription phonie-graphie. C'est une femme dynamique et volontaire qui est moteur du groupe. Elle a confiance en elle et va souvent un peu vite dans son travail qui laisse apparaître des confusions dont elle n'a pas toujours conscience

- Karima, enfin, est la doyenne des ASL : cette algérienne de 84 ans fréquente assidûment les ateliers depuis onze ans. En France depuis 1970, elle écrit en cursive, parle bien mais sa prononciation reste parfois difficile à comprendre. Karima maîtrise déjà bien le code écrit et sait lire. Elle rencontre seulement des problème de compréhension des consignes sans doute liée à des soucis d'audition, et, perfectionniste, elle est très lente dans les tâches à effectuer... Elle apporte même une certaine fraîcheur au groupe par ses remarques pleines de bon sens et son caractère bien affirmé... et elle ne peut s'empêcher de répondre à la question même si ce n'est pas à elle qu'on l'a posée !

- Le 29 mars, arrive Anna, jeune kosovare de 27 ans déjà mère de trois enfants. Scolarisée jusqu'au lycée en Albanie, elle est en France depuis six ans. Elle s'exprime un peu oralement et maîtrise l'écriture romane qui est celle de sa scolarité. Elle a beaucoup de

questions concernant les liens phonie-graphie qui lui posent problème en français. Elle est vive et assimile vite.

- Enfin le 3 mai, Naïma rejoint le groupe : elle a vécu depuis l'âge de 19 ans en Italie, a deux enfants adolescents et n'a pas souvent l'occasion de parler français au quotidien. Comme Mohammed, elle est plus à l'aise en italien à l'oral et le code qu'elle commence à déchiffrer est marqué par la phonétique italienne.

3.1.2 Tableau récapitulatif des profils des apprenants

	Age	Origine	Scolarisé antérieurement/ non	Arrivée en France	C. O.	P.O	C.E	P.E	Objectifs
Annie	35	Guinée	Non. Auto-didacte	2006	B1	B1	Infra A1.1	Alpha débutant	Autonomie (papiers, parentalité, santé)
Mohammed	63	Maroc / Italie	Oui. Alphabet arabe.	2017	A1.1	A1.2	Infra A1.1	Infra A1.1	Autonomie avec l'outil informatique. Autonomie (santé)
Zora	43	Algérie	Peu.(École coranique)	2019	A1.1	A1.1	Alpha débutant	Alpha débutant	Autonomie (papiers, courses) Trouver du travail
Abdel	27	Algérie	Oui. Niveau BTS en Algérie	2019	A1.2	A2	Infra A1.1	Infra A1.1	Trouver du travail
Amina	40	Algérie	Oui. Alphabet arabe	2016	A1.2	A1.2	A1.2	A1.1	Autonomie (papiers / parentalité/ santé)
Kenza	71	Tunisie	Oui. Alphabet arabe	1975	B1	B1	A1.2	Infra A1.1	Autonomie (papiers, ordinateur)
Karima	84	Algérie	Non. 11 ans en ASL	1970	B1	B1	A1.2	A1.1	Autonomie, plaisir d'apprendre
Anna	27	Kosovo	Oui. Alphabet latin	2016	A1.1	A1.2	Infra A1.1	Infra A1.1	Autonomie (papiers, parentalité)
Naïma	46	Maroc/ Italie	Oui. Alphabet arabe	2018	A1.1	A1.1	Alpha débutant	Infra A1.1	Autonomie (papiers, parentalité)

3.2 Hétérogénéité du groupe

Le tableau des différents profils de ces apprenants parle de lui même : ces personnes sont non seulement diverses sur un plan générationnel, culturel, linguistique, quant à la nature de leurs motivations et de leur parcours mais aussi par leur degré de scolarisation et le niveau de leurs compétences.

Le groupe initial des quatre personnes (Annie, Zora, Mohammed et Abdel) avait une sorte d'homogénéité dans le sens que tous les quatre étaient débutants dans le décodage du système écrit de la langue. Le groupe élargi présente des profils très éloignés et à un stade différent de maîtrise de la lecture et de l'écriture.

3.2.1 Hétérogénéité de la scolarisation antérieure

Le premier facteur d'hétérogénéité est le *niveau de scolarisation* : selon qu'un apprenant adulte a déjà exercé le « métier d'élève » ou non dans son expérience antérieure, il aura acquis les mécanismes, les réflexes induits par le cadre scolaire : écouter, comprendre et exécuter une consigne, prendre des notes, tous ces « mille et un gestes qui font le quotidien d'un élève, qu'il répète tout au long de sa scolarité et qu'il fait sans même y penser » jusqu'aux « gestes mimique ou intonations de l'enseignant qu'un apprenant scolarisé dans un autre système scolaire peut apprendre à traduire mais qu'un apprenant faiblement ou non scolarisé ne parvient même pas à percevoir » (Adami, 2020, p.30). Plusieurs de ces apprenants ont été scolarisés dans leur pays, même si cette scolarité a été irrégulière et a parfois dû être interrompue ; ils ont pu acquérir des compétences liées au « métier d'élève » tel qu'il existe dans leur pays d'origine. Même s'il existe de grandes différences entre les systèmes scolaires et bien sûr un certain éloignement de la langue première voire du système d'écriture de ces années de scolarisation, cela leur aura permis d'acquérir les pratiques spécifiques de la langue de l'école et la dimension cognitive du langage (Rafoni, 2007) : règles de communication, formes de discours mettant à distance le réel, thèmes et contenus souvent hors contexte, métalangage (dans toutes les disciplines scolaires). D'autres n'ont pas été suffisamment, voire pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine : certains des apprenants comme Annie ou Zora savent tout juste tenir un stylo et ne savent pas se repérer sur une feuille quadrillée. Elles n'ont pas non plus été entraînées à comprendre et utiliser des concepts abstraits et du métalangage lié à la langue de l'école. La notion de *mot* même leur est totalement étrangère, et l'analyse des catégories de mots encore impossible à appréhender. Rafoni (2007, p.52) résume ainsi: « Toute démarche pédagogique est vouée à l'échec si elle ne

tient pas compte de cette dimension cognitive du langage qui est à découvrir chez certains enfants, étrangers d'abord et avant tout à la langue de l'école.»

3.2.2 Hétérogénéité du parcours

D'autre part, le parcours géographique, social et culturel a bien sûr un impact sur le répertoire verbal des migrants. Les profils des apprenants sur le plan socio-langagier sont divers. Il est intéressant d'établir une biographie langagière pour identifier les langues connues, même avec des compétences partielles. Ce concept est dû à René Richterich (1977) : il correspond à l'« ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'[une personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier. [...] Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. » (Cuq, 2003) Dans le cas de migrants d'Afrique du Nord qui ont été en contact avec des langues romanes, comme l'italien ou l'espagnol, cela peut s'avérer fort utile comme base pour aborder l'apprentissage du français. Ce sera le cas pour deux apprenants du groupe, Mohammed et Naïma, ayant vécu en Italie auparavant.

3.2.3 Hétérogénéité liée au système d'écriture de la langue d'origine

Enfin les profils de ces apprenants seront différents et la nature des obstacles diverse selon que les apprenants ayant été scolarisés antérieurement dans une autre langue utilisent un autre système d'écriture, comme l'arabe, ou que l'écriture romane est déjà maîtrisée dans la langue de scolarisation. Entre une apprenante kosovare qui maîtrise l'alphabet latin et les apprenants arabophones du groupe, le « déjà là » est un avantage conséquent et le décalage peut s'avérer très important.

3.2.4 Hétérogénéité de niveau de maîtrise orale de la langue française

Le groupe présente également une forte hétérogénéité au niveau de la maîtrise du français oral. Originnaire d'un pays d'Afrique francophone, Annie s'exprime de manière très fluide et sa syntaxe est irréprochable. Khedija qui est en France depuis 1970 parle couramment mais la prononciation est souvent un obstacle pour se faire comprendre. Zora ou Naïma ayant peu l'occasion de parler en français s'expriment difficilement et butent sur les mots, éludent la conjugaison des verbes... Mohammed ose davantage s'exprimer mais l'alternance codique avec l'italien est permanente. De même, en réception, il est nécessaire pour le formateur de s'exprimer avec des phrases simples, d'utiliser un vocabulaire peu étendu, de parler lentement, de répéter pour se faire comprendre par l'ensemble du groupe.

Leur niveau de maîtrise de l'oral est donc extrêmement hétérogène, le plus souvent fragile, et d'emblée, je comprends qu'il va être difficile d'aborder l'entrée dans l'écrit sans le prendre en compte.

Le terme « allophones »²², utilisé pour qualifier les publics apprenants du français de manière générale, recouvre donc une réalité bien complexe, comme le groupe dont j'ai eu la charge le reflète bien : elle mêle des personnes analphabètes ou déjà entrées dans l'alphabétisation (les « post-alpha »), des apprenants déjà scolarisés, peu ou pas, des langues proches ou éloignées du français dans leur système d'écriture ou leur fonctionnement, et enfin des niveaux de maîtrise orale très divers.

3.3 Présentation de la problématique

3.3.1 Les problèmes identifiés

La mission qui m'est confiée par la coordinatrice est donc de faire « entrer dans l'écrit » ces apprenants. Cette expression métaphorique et polysémique m'interroge immédiatement : qu'entend-on par « entrer dans l'écrit » ? savoir-lire grâce à la maîtrise du système grapho-phonologique ? savoir écrire grâce à la maîtrise du geste graphique ? mais également entrer dans la « culture écrite » qui viendrait s'opposer à une « culture orale » ? Du point de vue de l'enseignant, est-ce plutôt l'apprentissage de « la langue en situation » (Fijalkow, 1993, p.60), c'est-à-dire d'une langue qui fait sens et qui permet aux apprenants de comprendre et d'agir sur le monde ? Est-ce tout cela à la fois ? Et comment répondre à ces exigences tout en prenant en compte les difficultés et obstacles qui se dressent devant moi face à la réalité du contexte ?

En effet, comme cela a déjà été évoqué, le constat initial soulève des questions et anticipe des difficultés. Tout d'abord, la maîtrise fragile de l'oral est un obstacle important à l'entrée dans l'écrit (Adami, 2020) : effectivement, comment lire et écrire une langue qu'on parle peu et de manière imparfaite ? Contrairement à de jeunes enfants francophones qui baignent dans la langue dès leur plus jeune âge et qui l'ont « dans l'oreille », ces apprenants allophones auront aussi un travail d'expression et de réception orales à fournir en amont. Et quels textes, quels choix de supports opérer dans ce cas ?

D'autre part, cette maîtrise fragile de la langue entraîne inévitablement un sentiment d'insécurité linguistique. Certains apprenants n'osent pas prendre la parole, ont peu confiance en leurs capacités et l'entrée dans l'écrit est source d'angoisse et de blocages. Une apprenante

²² Allophone : personne dont la langue d'origine est étrangère à celle du pays dans lequel elle vit.

exprime aussi souvent l'idée qu'il est peut-être trop tard pour apprendre et que son âge est un barrage à ces apprentissages.

Enfin, un des obstacles à la construction d'une séquence pédagogique pour ce groupe d'apprenants, comme cela a été précisé plus haut et comme c'est bien souvent le cas dans le cadre des cours pour allophones, réside dans sa grande hétérogénéité : comment s'adresser à tous avec des supports identiques alors que certains savent déjà lire, ont déjà intégré une partie du code, voire même déjà des notions de grammaire (temps, genre, pluriel..) alors que les autres, qui n'ont pas accès aux notions abstraites donc pas de maîtrise du métalangage, déchiffrent partiellement le code phonie-graphie?

3.3.2 Une piste d'action à mettre en œuvre

Une piste de réponse m'apparaît lorsque je découvre la Méthode Naturelle de Lecture Écriture issue de la pédagogie Freinet et exposée dans le guide méthodologique de Danielle De Keyzer (1999). En effet la méthode propose de faire produire des textes par les apprenants eux-mêmes, ces textes devenant ainsi le support et l'objet d'étude favorisant la découverte de la lecture et de ses rouages. Ce principe serait-il une piste pour répondre aux obstacles décrits plus haut ?

3.3.3 La problématique

La question qui se pose alors est la suivante : comment adapter la démarche de la MNLE dans ce cadre des ASL tout en redéfinissant les étapes pour des adultes allophones post-alpha ? Cette méthode fondée sur la parole des apprenants est-elle en mesure de répondre aux problèmes de la maîtrise fragile de l'oral, de l'insécurité linguistique et de l'hétérogénéité ?

J'ai donc mené en parallèle une recherche théorique sur les notions d'alphabétisation et d'entrée dans l'écrit, ainsi qu'une action transformatrice sur le terrain : après avoir identifié les besoins spécifiques de ce groupe d'apprenants et les problèmes liés au contexte, j'ai mis en place une démarche d'ingénierie pédagogique, dont je rendrai compte dans la troisième partie, pour atteindre des objectifs de changement.

Partie 2

Éclairages théoriques

Pour répondre aux besoins spécifiques de ces apprenants adultes et comprendre le processus complexe d'*entrée dans l'écrit*, je me suis intéressée à ce qu'il implique pour un individu tant au niveau physiologique que social ou psychique. Pour mieux les accompagner dans ce parcours, j'ai analysé les principes liés au contexte andragogique de la formation et j'ai été amenée à explorer la recherche didactique en lecture et écriture. Mon projet d'ingénierie pédagogique sera donc un travail d'adaptation d'une méthode de lecture et écriture, la MNLE, pour répondre aux exigences et aux défis de la mission qui m'a été confiée auprès de ce public.

Chapitre 4. Les dimensions de « l'entrée dans l'écrit »

Je me suis tout d'abord interrogée sur la signification, ou plutôt *les* significations que pouvait porter cette expression « entrée dans l'écrit ». Elle est en fait composée de deux éléments : d'une part l'objet à acquérir, la compétence à intégrer, cet «écrit », terme très général qui englobe à la fois l'activité de lecture et d'écriture ; et d'autre part le processus de l'enseignement-apprentissage contenu dans le terme « entrée », évoquant autant de clés, codes à ouvrir ou élucider. Je m'attacherai ici à décrire les transformations nécessairement engendrées par cette découverte de l'écrit chez tout individu, enfant ou adulte, sur le plan neurologique pour commencer, puis dans le domaine psychique et sociologique.

4.1 La dimension neurologique et cognitive

Pour un enfant ou tout apprenant analphabète, le processus de l'apprentissage de la lecture va se manifester de manière physiologique et observable dans la constitution et le fonctionnement de son cerveau.

4.1.1 La théorie du recyclage neuronal

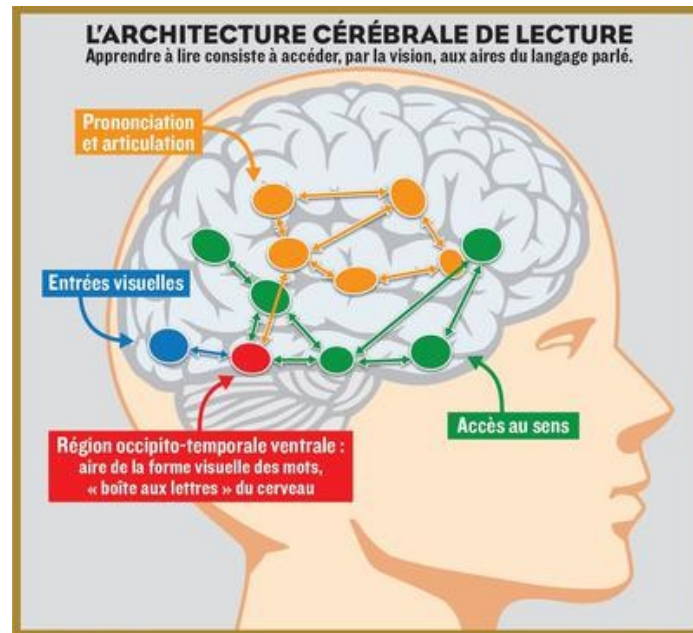
L'écriture n'a été inventée qu'il y a environ 5 400 ans, et jusqu'à très récemment, seule une toute petite partie de l'humanité avait accès à l'apprentissage de la lecture. Au cours de son évolution, le cerveau humain n'a donc subi aucune pression sélective pour en faciliter l'acquisition. Ce qui explique pourquoi l'activité de la lecture ne possède pas de zone spécifique qui lui serait dédiée dans le cerveau humain, selon le neuroscientifique Stanislas Dehaene (2011, p.21) qui a étudié les mécanismes cognitifs de la lecture :

« L'écriture est une invention trop récente dans l'histoire de l'humanité pour avoir pu influencer l'évolution de notre cerveau. Notre patrimoine génétique ne comprend pas d'instructions pour lire ni de circuits dédiés à la lecture. »

Pourtant, chez tout individu, quelle que soit sa culture, les mêmes régions cérébrales interviennent dans l'activité de la lecture : il s'agit principalement de l'hémisphère gauche, dans une région très précise du cortex visuel appelée « aire de la forme visuelle des mots ». Dehaene (ibid.) parle aussi de « boîte aux lettres du cerveau » car c'est ici que se concentrent toutes les connaissances visuelles des lettres et de leurs associations. Plus cette aire cérébrale sera sollicitée, plus un nombre important de neurones spécialisés dans certaines lettres et morphèmes les plus fréquents se développera. Et cette aire va fonctionner de plus en plus en interaction avec celle du langage oral. En réalité, cette zone cérébrale n'était pas inactive avant que l'activité de la lecture ne se l'approprie : cette partie de l'hémisphère gauche appartient à l'aire visuelle du cerveau qui servait originellement à reconnaître les visages, les objets ou les formes géométriques.

« Apprendre à lire consiste à recycler un morceau de cortex afin qu'une partie des neurones qui s'y trouvent réorientent leurs préférences vers la forme des lettres et de leurs combinaisons -c'est la théorie du **recyclage neuronal**. [...] La lecture entre en compétition avec les connaissances installées dans ce secteur du cortex. » (Dehaene, 2011)

C'est parce que les circuits de cette aire ont un rôle originel suffisamment proche et qu'ils disposent d'une certaine flexibilité que les mécanismes cérébraux anciens peuvent être ainsi reconvertis vers l'activité de la lecture, selon cette hypothèse du *recyclage neuronal*. Cependant, ce circuit conserve des propriétés héritées de son évolution et son adaptation nécessite du temps et des efforts. Trois grands ensembles de circuits cérébraux sont en effet mis en jeu : les réseaux de *reconnaissance visuelle* qui identifient la chaîne de caractères, la *conversion* des caractères écrits en représentation phonologique et en parallèle l'*accès au lexique et au sens* des mots ou phrases. On comprend bien dès lors que ce processus d'apprentissage prend du temps, demande des efforts et qu'il ne s'agit pas d'une activité « naturelle ».



L'architecture cérébrale de la lecture (Dehaene, 2013)

4.1.2 Une automatisation nécessaire

Un lecteur débutant se heurte à chaque mot comme à une énigme : c'est la phase d'*ânonnement* propre au déchiffrement difficile de l'apprenti-lecteur. En fait, au stade initial de l'apprentissage, l'activité cérébrale mobilise un réseau de régions cérébrales étendu, beaucoup plus qu'au stade expert : celles notamment associées au mouvement des yeux, à des processus de mémorisation et d'attention, à l'articulation... On s'aperçoit que cette mobilisation décroît au fur et à mesure que la lecture devient automatique.

« L'automatisation est donc indispensable pour libérer les aires génériques du cortex afin de les utiliser pour d'autres activités » (Dehaene, 2011, p 49)

L'automatisation implique une accélération du traitement des données codées : les neurones de la « boîte aux lettres cérébrale » deviennent performants et permettent la reconnaissance d'un mot en un cinquième de seconde. En réalité, ce n'est pas ce qu'on aurait tendance à croire, à savoir une « reconnaissance de la forme globale du mot » mais le fait d'une parallélisation des tâches de millions de neurones qui s'y consacrent en traitant simultanément chacune des lettres :

« L'automatisation s'accompagne d'un passage d'un mode sériel à un mode parallèle de lecture (ibid.,p.49) »

En effet, Dehaene dans son cours au Collège de France²³ observe une série de mécanismes développés par l'activité de lecture experte : tout d'abord, la longueur du mot ou son nombre de lettres n'a pas d'incidence sur la vitesse de lecture du lecteur expert, ce qui prouve que les tâches de décodage sont accomplies en simultané. Notons également qu'avec l'automatisation de la lecture, les mots les plus fréquents sont reconnus plus rapidement que les mots rares. Mais par un effet d'inhibition lexicale, lorsqu'un mot à déchiffrer possède des voisins plus fréquents statistiquement, son temps de traitement est ralenti. D'autre part, l'identification d'une chaîne de caractères est facilitée par l'information donnée par les lettres voisines. Cela suppose que le lecteur a une représentation, implicite ou explicite, des ensembles de lettres et de leur distribution statistique.

« Les travaux classiques de Miller, Bruner et Postman (1954), prolongés notamment par Reicher (1969) et Rumelhart & McClelland (1982) indiquent que le système visuel du lecteur expert a internalisé et exploite les statistiques distributionnelles des lettres. » (Dehaene, 2007).

Enfin, les expériences comportementales de Rey, Ziegler et Jacobs (2000) indiquent que les graphèmes complexes - groupes de lettres correspondant à un phonème, tels « ch » ou « oi » - sont traités comme des unités par le système visuel. Les bigrammes, les syllabes et les morphèmes sont également codés.

Tous ces effets comportementaux soulignent que la lecture experte met en place une variété de niveaux de représentation visuelle qui interagissent au cours de la reconnaissance des mots. Cette automatisation nécessaire pour aboutir à une lecture experte sera le fruit d'un entraînement particulièrement long et exigeant du cerveau. Ceci explique que l'apprentissage de la lecture soit si gourmand en temps de formation.

4.1.3 Les obstacles cognitifs rencontrés par l'apprenti-lecteur

Le bébé humain est capable de percevoir les sons de toutes les langues du monde mais il écoute en particulier leur prosodie (l'accent, le ton, l'intonation, le rythme, le tempo et le débit de la phrase). Vers six mois, il devient particulièrement sensible aux voyelles de sa langue maternelle, et quelques mois plus tard, ce sont les consonnes qu'il distingue. Très tôt le bébé a donc une connaissance très fine de la langue. Mais cette expertise n'est pas consciente, bien sûr. L'apprentissage de la lecture consiste ensuite à prendre conscience des structures du langage oral et de les mettre en lien avec le code écrit : cette activité permet de rendre

²³ <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2007-04-26-09h30.html>, consulté le 24/08/2021

accessible ces structures de l'oral par « une nouvelle voie, jamais anticipée dans l'évolution : la vision. » (p 26, Dehaene, 2011). Cette conscience phonémique, c'est à dire la « prise de conscience que le langage parlé est composé de sons élémentaires, les phonèmes », est une étape clé sur le chemin de la lecture.

« Exposer l'enfant à des lettres ne suffit pas : ce qui transforme vraiment le circuit cortical de la lecture, c'est l'enseignement systématique des correspondances entre les lettres et les sons du langage » (ibid.p.42)

Le processus de l'apprentissage de la lecture peut faire l'objet d'obstacles cognitifs chez l'adulte comme chez l'enfant. Le travail de reconnaissance entre phonie et graphie se heurte à des difficultés : lire demande d'extraire des informations visuelles de haute précision sur une ligne de texte et exige un effort de raffinement de la vision. Car le lecteur est confronté à un travail de reconnaissance particulièrement ardu : il lui faut par exemple retenir les différentes formes pour une même lettre comme *A*, *a*, *ɑ* ou distinguer les lettres distinctes qui ont une forme très proche comme *c*, *o*, *e*. Cet apprentissage de la discrimination visuelle fine est essentiel pour entrer dans la lecture.

D'autre part, la confusion entre les lettres miroir comme *b* et *d* ou *p* et *q* est un obstacle normal pour le débutant : en effet, les réseaux de reconnaissance visuelle chez l'être humain sont conçus pour identifier comme unique un objet, une forme vus sous plusieurs angles. Dans le cas de ces lettres symétriques, le travail de distinction est donc entravé par le mouvement naturel d'identification de la forme comme une seule et même entité. Ce désapprentissage demande des efforts et est source d'obstacles cognitifs.

« Apprendre les distinctions visuelles pertinentes est un aspect essentiel de l'acquisition de la lecture »(ibid. p.32)

Enfin, concernant l'activité neurologique de la lecture et celle de l'écriture, il existe des liens et des articulations qui méritent qu'on s'y intéresse. La pratique du geste graphique convoque, elle, la voie dorsale qui relie la vision au cortex moteur et commande les gestes. Cette pratique, d'après le neuroscientifique Dehaene, accélère l'apprentissage de la lecture. D'autre part, le geste graphique a aussi la vertu d'orienter l'apprenant dans l'espace : ce geste lui permet d'intégrer le sens de lecture de la gauche vers la droite.

« Une aire cérébrale distincte, dans la région précentrale gauche, code simultanément pour l'écriture et la lecture. Pour toutes ces raisons, apprendre à écrire *dope* nos capacités de lecture » (ibid. p. 47)

Sur un plan neurologique et cognitif, les deux processus d'apprentissage de lecture et d'écriture menés conjointement ont donc des effets bénéfiques l'un sur l'autre.

Cette approche neurologique montre bien que l'activité de lecture- écriture exige du temps et des efforts avant d'être automatisée car elle n'est pas innée ni « naturelle ». C'est la répétition qui stimule, développe et automatise les circuits de cette aire de l'hémisphère gauche et qui permet, avec le temps, de faire d'un lecteur débutant un expert en lecture-écriture. Mais cette entrée dans l'écrit ne se manifeste pas seulement sur le plan des circuits neuronaux, elle s'accompagne aussi, chez tout individu, de bouleversements profonds tant sur le plan social que psychique.

4.2 La dimension sociale et psychique

Notre société, nous avons tendance à l'oublier car nous y sommes accoutumés depuis notre plus jeune âge, est une société « hyper-scripturalisée » selon le terme d'Adami (2008, p.5). Tout son fonctionnement est structuré par l'écrit, depuis les domaines de l'administration, l'école, les services, le commerce jusqu'aux loisirs et aux relations interpersonnelles : en effet, la forme écrite de la communication s'est développée de manière spectaculaire ces dernières années avec le rôle du numérique (textos et courriels sont devenus le mode de communication privilégié pour les relations publiques ou privées). Entrer dans l'écrit est donc un impératif pour les publics migrants qui veulent trouver une place dans la société, agir au sein de celle-ci et se familiariser avec ses modes de communication.

4.2.1 Les fonctions sociales de l'écrit

Selon Adami (2009), il existe deux fonctions principales de l'écrit dans la société et il est important que l'entrée dans l'écrit par les publics migrants se fasse avec cette conscience-là : tout d'abord l'écrit possède une « *fonction légitimante* » (ibid, p.76), c'est-à-dire qu'il sert à valider diverses transactions (commerciales, administratives, juridiques...), il organise également « l'espace et le temps » (calendrier, affiches, agenda...), il est le « dépositaire du savoir » savant et pratique (école, manuels...), il est « la marque et le moyen du pouvoir » (ibid.), c'est lui qui retranscrit la loi et ainsi fait foi et enfin il « transmet la mémoire collective » (ibid., p.77). Il existe aussi bien sûr une *fonction de communication* : l'écrit possède ses propres règles et enjeux, différents de ceux de l'oral, principalement parce que « l'interaction écrite est différée » (ibid.).

L'entrée dans l'écrit correspond donc à un « pôle du développement citoyen et social » (ibid., p.26) . L'écrit est ici perçu comme un « moyen d'accès vers d'autres savoirs et d'autres pouvoirs », l'objectif final étant la « participation active et critique à la société » (ibid.).

La familiarisation avec les usages sociaux de l'écrit, medium dominant dans les relations privées comme entre les institutions et les individus est un passage obligé pour accéder aux normes sociales voire aux rituels de la société. Barton & Hamilton (2010) identifient par exemple six sphères de la vie quotidienne où l'écrit entre en jeu :

- 1.Organiser la vie (comptes, agenda, traitement de factures, etc.)
- 2.La communication personnelle (cartes, lettres, etc.)
- 3.Le loisir privé (lecture de livres, de magazine, écriture de poésie, etc.)
- 4.La documentation de soi (livre de recette, carnet de jardinage, autobiographie, etc.)
- 5.Donner du sens (lire pour apprendre, se former, résoudre un problème, etc.)
- 6.Les formes d'engagement (lecture de bulletin d'information, écriture de journaux locaux...)

Autant de fonctions sociales dont tout apprenant doit mesurer l'importance. Mais *l'entrée dans l'écrit* implique des dimensions à la fois plus larges et aussi plus intimes qui sont contenues dans un terme emprunté à l'anglais : *litteracy*, la littératie.

4.2.2 L'entrée en littératie²⁴

Le concept de « littératie » a plusieurs acceptions : le sens le plus restreint correspond au « savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée » (Cuq, 2003, p.157). Ce terme a l'avantage de donner une vision plus active et positive du cheminement des « illettrés » ou des « analphabètes », tous deux définis par la négation préfixale.

En effet, « le terme littératie veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif : le premier serait l'apprentissage de l'écrit, au lieu du "désapprentissage" que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'illettrisme. » (Barré-De Miniac, Brissaud & Raspail, 2004, p.8).

Le sens plus large de 'littératie' renvoie à « l'entrée dans la culture écrite » (Fijalkow J.,Fijalkow Y., Pasa L. , 2004, p.58). Cette acception plus générale du terme est intéressante car elle englobe tous les domaines, tous les changements tant sociaux que cognitifs, psychologiques, idéologiques et affectifs concernés par ce processus. Ainsi l'entrée dans l'écrit transforme les individus en profonheur.

²⁴ On trouve également l'orthographe « littéracie », plus proche de l'anglais. Pour des raisons pratiques, nous conserverons la même orthographe pour toute référence à cette notion sauf dans le cas de citations.

« Le concept de littéracie permet ainsi de repenser la problématique de l’alphabétisation en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l’appropriation de l’écrit par les individus et les sociétés » (Pierre, 2003, p.125)

Selon cette conception, la découverte de « l’univers de l’écrit » (Olson, 1998) est donc un processus linguistique et social qui va permettre une familiarisation avec les codes sociaux, pragmatiques, symboliques et pratiques du monde environnant.

Comme cela a déjà été évoqué dans le chapitre 4.1, l’entrée dans l’écrit suppose également l’acquisition des fonctions cognitives propres à celui-ci : les apprenants (notamment analphabètes) vont devoir rentrer dans une nouvelle logique propre au monde de l’écrit. Pour s’adapter à ce fonctionnement il est nécessaire d’intégrer son « mode de pensée abstrait » (Frier, 1997, p.49) et rentrer dans cet univers sémiotique et graphique. Adami parle autant de l’« organisation graphique et scripturale » (2009, p.79) de l’écrit, recouvrant la linéarité, le sens de lecture, les espaces, le lien entre texte et iconographie..., etc., que de l’identification du support où se trouve l’écrit (mur, document, affiche...), deux éléments qui permettent de donner du sens.

4.2.3 Oralité et écrit : deux rapports à la réalité

L’espace de l’oralité tend à se réduire au cours de l’histoire de l’humanité, depuis l’apparition de l’écriture il y a environ 5400 ans. L’univers de l’écrit s’est étendu à partir du 16ème siècle avec l’invention de l’imprimerie et la diffusion de la connaissance par les ouvrages édités. Mais ce n’est qu’au 19ème siècle avec la politique de l’instruction publique que l’alphabétisation des populations se met en marche. Cependant tous les continents ne sont pas concernés par cette évolution et en tout cas pas en totalité : l’oralité est encore privilégiée sur certaines régions du globe. Alors quelles sont les profondes distinctions entre le monde de l’oralité et l’univers de l’écrit ?

La « forme sociale orale », comme l’indique Lahire (1993) est un « rapport oral/ pratique » au monde. Ceci explique le faible degré d’objectivation et de mise à distance opérée par des personnes analphabètes. « L’oralité est un rapport direct aux autres et à l’expérience » (Adami, 2020, p. 134, reprenant les théories de Goody et Olson). L’oralité entretient un rapport nécessaire avec la réalité. J’aurai d’ailleurs souvent l’occasion d’observer chez certains apprenants du groupe la difficulté à appréhender des concepts abstraits non tangibles lorsque l’analyse du fonctionnement de la langue devra être abordée.

Le concept d'oralité est d'ailleurs une invention de notre société scripturalisée qui a cherché à conceptualiser le rapport au langage. L'univers de l'écrit et celui de l'oralité diffèrent donc dans leur rapport à la réalité.

Adami (2020, p.134) rapporte l'expérience menée par le psychologue soviétique Luria en 1986 auprès de populations paysannes en cours d'alphabétisation, elle est édifiante : après avoir lu un texte au sujet d'un pays lointain, les apprenants se disaient incapables de répondre aux questions sur son contenu car « ils n'étaient jamais allés dans ce pays ». Cette anecdote montre bien que dans le monde de l'oralité, les individus font primer l'expérience sur le savoir abstrait : ils estiment ne connaître que ce qu'ils ont expérimenté, vécu de manière pratique. Elle illustre ce rapport « oral/ pratique » avec le monde, dont parle Lahire. De plus, on peut noter, au vu de l'expérience menée et relatée par Luria (1986) qu'il n'existe pas de sacralisation de l'écrit ou du livre : les personnes en cours d'alphabétisation ne confèrent pas plus d'autorité à l'ouvrage savant qu'à leur propre vécu, en tout cas ce n'est pas sur le contenu abstrait du livre qu'ils vont fonder leur propre pensée.

Le processus d'apprentissage qui consiste à mettre en signes le langage oral est donc un véritable travail de mise à distance qui consiste à déplacer des représentations sonores en un système de représentations visuelles arbitraires. L'entrée dans la « logique de l'écriture » (Adami, 2008) est un processus progressif qui transforme l'expérience pratique de la langue et de sa vision du monde.

Quant au passage de l'interaction orale à l'interaction écrite, il implique également des modifications et surtout prive la communication de plusieurs composantes : les analphabètes ne connaissent que les échanges directs et la simultanéité ; le message écrit implique, dans la plupart des cas, un temps différé. De plus, le recours à la gestuelle, aux mimiques... à la kinesthésique de manière générale est absent, tout comme le soutien de la prosodie et des éléments contextuels. L'échange écrit est donc en grande partie décontextualisé et n'a recours qu'à des signes abstraits : il exige de passer d'une forme orale directe, animée, dont l'accès est immédiat, à une forme abstraite et désincarnée.

Si chaque sphère, de l'oralité ou de l'écrit, se côtoient, le passage de la première à la deuxième n'implique pas simplement pour l'apprenant d'acquérir un code mais bien de remettre en question sa relation à l'environnement dans lequel il évolue :

« La maîtrise et l'utilisation de l'écrit impliquent des modifications très importantes chez les individus et les groupes sociaux quant à leurs représentations du monde et entraînent même des modifications de leurs structures cognitives » (Adami, 2008).

On peut alors parler d'« acculturation à l'écrit » (Frier, 1997, p.46) puisqu'il s'agit bien d'accéder à une nouvelle culture, celle de l'écrit.

4.2.4 Les liens entre écrit et pensée

Adami rappelle en outre que l'écrit n'est pas un simple moyen de communication, de transmission à distance de la pensée mais « c'est, dans les sociétés scripturalisées, la pensée elle-même. » (2009, p.59). D'ailleurs, le concept de « raison graphique » exposé par Goody (1979) met en évidence le pouvoir de mise à distance et d'abstraction que confère l'écriture à la pensée :

«[...] quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tout sens, extrait ou non de son contexte» (Goody, 1979, p. 96).

Encore une fois, nous sommes dans une société « hyper littéraciée » (Goody) et nous le sommes devenus nous-mêmes si bien que, de la même manière qu'il nous est impossible de détacher notre expression orale de la forme écrite, il nous est difficile de nous représenter une pensée, une réflexion sans support écrit. Selon Goody, l'écriture a une fonction d'« explicitation » (p. 188), notamment des relations entre les mots et donc entre des entités symboliques. L'écriture n'est donc pas seulement un moyen de stocker la mémoire, mais aussi un moyen d'organiser sa pensée, de créer de nouvelles significations, d'établir des rapprochements, des parallèles et ainsi de construire des savoirs. Pour Bernard Stiegler (2011), ces deux composantes de l'écriture (extériorisation et réintériorisation) sont indissociables. Ces arrangements et réarrangements sont susceptibles de modifier les représentations des connaissances et le rapport que l'on entretient au monde. Le processus cognitif modifie non seulement la manière de voir le langage mais aussi la manière d'appréhender la réalité concrète ou symbolique : il va tout simplement transformer la manière de penser.

Après avoir parcouru les différents aspects de l'entrée dans l'écrit du point de vue de l'individu, sur le plan neurologique, social, cognitif et psychique, nous allons nous intéresser aux concepts qui régissent du point de vue de l'enseignant-formateur, cet accompagnement des adultes, et en particulier de notre public, les adultes allophones, dans le processus de l'acculturation à l'écrit.

Chapitre 5. Les principes de l’alphabétisation à l’âge adulte

Les migrants en formation dans un parcours d’alphabétisation ou de post-alphabétisation dans le cadre des ASL ont tous la particularité d’être des adultes, « avec des parcours, des préoccupations, des intérêts et des objectifs d’adultes. » (Adami, 2020, p.34). Par conséquent, le cadre de l’apprentissage sera andragogique.

5.1 Andragogie et alphabétisation

5.1.1 Les caractéristiques de la formation pour adultes

Le terme d’*andragogie*, étymologiquement composé du grec *andros* (homme) et *agogue* (guide) est apparu au 19^{ème} siècle, en réponse à la nécessité de se distinguer du mot *pédagogie* utilisé unilatéralement jusqu’alors, quand bien même on s’adressait à un public adulte. Elle se distingue donc de la formation initiale et s’apparente à la formation continue. La notion d’andragogie repose sur six principes d’une éducation pour adultes ²⁵:

- Les adultes ont besoin de donner un sens à ce qu’ils apprennent.
- Il est nécessaire de prendre en compte leur expérience, leur vécu.
- Leur adhésion et leur implication dans les choix d’organisation est indispensable.
- Les adultes doivent voir l’utilité à court terme des apprentissages,.
- L’apprentissage doit se faire par la démarche de la résolution de problèmes.

L’adulte apprend en s’appuyant sur des réalités concrètes.

- Et la motivation intrinsèque est indispensable. (Knowles, 1990)

Notons que tous ces principes sont cependant remis en cause, notamment quant à la spécificité des besoins du public adulte. Medioni (2017), dans le journal de l’Alpha n°205, fait ainsi remarquer que « ces catégories peuvent s’appliquer également à tout apprenant quel que soit son âge, à des degrés divers. » En effet, selon elle, tout d’abord, tout individu a besoin de donner du sens à ce qu’il fait et d’autant plus à ses apprentissages. Puis l’apprenant n’est jamais une « page vierge », même si l’expérience d’un adulte sera plus étendue, naturellement. En outre, « leur présence en formation, le plus souvent n’est pas un choix qui

25 https://www.cahiers-pedagogiques.com/wp-content/uploads/2019/01/organiser_la_cooperation_entre_eleves_-_fiche_11_andragogie.pdf, consulté le 24/08/2021

dépend entièrement d'eux » (Adami, 2020, p.34), donc peut-on parler de complète démarche volontaire ? Enfin, apprendre pour tout individu, suppose de passer du particulier au générique donc de partir d'une réalité observée- nous reviendrons sur ce principe lors de la partie traitant des méthodes d'apprentissage – et enfin, bien sûr la qualité de la motivation est déterminante. Il est donc important d'avoir en tête ces principes andragogiques avant d'aborder l'enseignement/apprentissage face à un public adulte comme face à tout type d'apprenant.

En outre, si l'on considère l'objet de notre étude, à savoir la formation pour adultes en alphabétisation, celle-ci doit être l'occasion pour l'apprenant adulte de se « retrouver lui-même » et de « développer ses différentes potentialités » (Leclercq, 1999, p.26). Bucheton (2006) rappelle la complexité des rapports au savoir pour chaque sujet apprenant et affirme qu'il existe autant d'apprenants que de profils. Chacun est porteur d'une histoire singulière et d'une expérience parfois scolaire ou familiale autour de la lecture, l'écriture ou la parole, ou même porteur de l'absence de cette expérience : cela va naturellement forger une image du soi-apprenant particulière ainsi qu'un rapport à l'apprentissage qui lui est propre. Des réticences, des blocages, d'autant plus ancrés à l'âge adulte, devront être levés : c'est alors que le rôle du formateur joue un rôle-clé. Un climat de confiance en son entourage, en soi et en ses capacités doit être instauré. Le formateur doit guider l'apprenant vers ses ressources, le « déjà là » et l'aider à l'utiliser à bon escient. Penloup part du principe que tout apprenant possède « des connaissances ignorées » qu'il va devoir rendre conscientes « en nommant ce qui s'ignore, dans un processus d'objectivation » (2007, p.37). Il s'agit alors de travailler sur « les rapports de la personne au savoir, au langage, à l'écrit » (Leclercq, 1999, p.27). Pour cela, l'« écoute de l'autre » doit être centrale. Le sujet est « au centre de l'intervention éducative. » (ibid.) : on part de lui, de ses motivations, de ses attentes, de son profil, de ses expériences, autant de vecteurs d'apprentissage favorables à la situation d'enseignement-apprentissage.

Le rapport andragogique prend alors tout son sens : l'engagement et la motivation de l'apprenant sont fondamentaux. Le formateur n'enseigne pas, il a un rôle de passeur, il facilite l'apprentissage. C'est l'apprenant qui agit, qui est acteur de son apprentissage, prenant ainsi peu à peu le chemin de l'autonomisation. Les adultes en formation ne sauraient donc être nommés des *élèves* (« enfant, adolescent qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire », selon la définition du Robert) : ces sont des *apprenants*, participe présent

substantivé qui met en avant la notion d'individu en action, et ne le réduit pas comme le suggère la définition d'« élève » à un réceptacle du savoir transmis par un tiers.

Pour Adami (2005), pour apprendre à lire et écrire à des adultes on doit se reposer sur des principes didactiques différents :

Il s'agit de penser les interventions didactiques avec ces apprenants de façon complètement différente de celle qui est abordée en FLE, tout en réfléchissant avec des catégories épistémiques et méthodologiques qui sont celles de la didactique des langues. C'est en cela que la didactique du français pour les migrants adultes et la didactique du FLE sont des « faux jumeaux » didactiques.

Ces principes didactiques doivent poser l'apprenant comme un acteur de la société dans un contexte bien réel.

5.1.2 Une « alphabétisation fonctionnelle »

L'*alphabétisation fonctionnelle*, définie par l'UNESCO, consiste à ancrer l'apprentissage de la lecture et écriture dans une réalité sociale. Ainsi, pour Adami (2020), le choix des supports authentiques est un choix didactique. L'écueil selon lui serait de chercher à simplifier les supports, donner comme objet d'apprentissage des syntagmes simples, dépouillés et décontextualisés : en réalité, cette recherche de simplification en vue de rendre plus abordable la langue est contre-productif car un écrit abstrait est beaucoup plus complexe à aborder pour un apprenant analphabète. Comme l'affirment Fijalkow et. al (2004),

« la langue enseignée n'est (...) plus réduite à une de ses parties [phonétique ou lexicale] mais bien à un système global dont les composantes sont indissociables » (p.56).

C'est à nouveau en partant de son vécu qu'il sera possible de plonger l'apprenant dans le monde de l'écrit de manière active. Adami parle d'une phase de « pré-alphabétisation » (2009, p.74) indispensable avant de se pencher sur les signes graphiques à proprement parler. Sans cette phase, le processus d'alphabétisation s'avère tout simplement inutile : acquérir un code abstrait et arbitraire, oui, mais pour quoi faire ? Cette approche de la « langue en situation » (Fijalkow et. Al, p.60) permet à l'apprenant d'accéder à une langue qui fait sens et qui l'aide à comprendre et agir sur le monde qui l'entoure : cela lui confère un pouvoir pragmatique dont tout acteur social a besoin, comme le définit le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) qui préconise une perspective actionnelle et « considère avant tout 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. » (CECR, p.15). Et bien sûr cette « alphabétisation fonctionnelle » a toute sa place au sein de la démarche des ASL.

5.1.3 Une décentration nécessaire du formateur

Adami (2020, p.156) insiste sur le fait qu'une « décentration intercognitive » est indispensable de la part du formateur face à des apprenants adultes allophones. Mais malgré toute la bonne volonté dont il peut faire preuve,

« une fois que l'écrit a été assimilé, qu'il représente un modèle, il est extrêmement difficile de s'en distancier et d'imaginer comment celui qui ne le partage pas peut percevoir le langage » (Olson, 1998)

En tant que formateur, il est important de garder à l'esprit que les apprenants analphabètes et même post-alpha, ne peuvent pas percevoir les catégories linguistiques qui sont pourtant naturelles et évidentes pour une personne alphabétisée, d'autant plus depuis de nombreuses années : les catégories élémentaires que sont la syllabe, le mot, la phrase, le texte n'existent que dans un système fondé sur l'écrit. En effet, seul le passage à l'écrit peut permettre cette distance réflexive, car

« l'écriture a permis que certains aspects de la langue accèdent à la conscience, les transformant en objets de réflexion et d'analyse. » (Olson, ibid)

Les rapports avec l'écrit de l'apprenant analphabète sont profondément différents de l'expérience qu'en a le formateur et il est nécessaire d'adopter un œil et un langage nouveau pour en faciliter la transmission, c'est en tout cas l'expérience que j'en aurai auprès de mes apprenants. : Adami (2020) souligne même que le formateur en alphabétisation idéal serait une personne alphabétisée à l'âge adulte qui pourrait ainsi avoir encore en mémoire son ancien rapport à l'écrit. Il est en tout cas nécessaire pour les formateurs d'adapter leur discours métalinguistique afin qu'il soit accessible à ce public, pour cela « ils doivent essayer de comprendre ce que comprennent les apprenants pour que leurs propres compétences métalinguistiques soient des atouts et non des obstacles » (p.156)

Et pour essayer de comprendre ce que vivent les migrants face à l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit en français et même avant cela à l'entrée sur le sol français, il est intéressant de se pencher sur le concept d'habitus cher à Bourdieu.

5.1.4 La notion d'habitus

Le principal besoin des migrants est de comprendre la société dans laquelle ils vivent ou viennent vivre. Et la question qui se pose pour le formateur est : « comment une formation linguistique peut les accompagner dans ce processus ? » (Adami, 2020, p.46)

Tout individu est tout d'abord imprégné d'une sorte de patron de pensée et de perception propres au contexte dans lequel il a grandi, ou aux différents parcours qu'il a suivis. Pour Bourdieu (1981-1983, cité par Adami, 2020, p.46) :

« L'habitus étant cet ensemble de dispositions, ou autrement dit de schèmes de perception, de pensée et d'action, qui sont le produit de l'incorporation, de l'intériorisation, de l'assimilation, de l'acquisition de structures objectives »

Pour lui ces habitus sont « durables et transportables », « réglé[e]s et régulièr[e]s sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles. » (Bourdieu, 1980, p.88-89 cité par Adami, 2020, p.46) Il s'agit donc de conditionnements aucunement conscients. Ce sont des sortes de « grilles de lecture du monde » (Adami, 2020, p.46) qui vont permettre aux individus d'agir sans en être conscients, « sans visée consciente des fins » (Bourdieu, cité par Adami, 2020). Il est important pour le formateur qui a lui même ses propres *habitus* de comprendre et intégrer ce qui composent les habitus des apprenants : comment et où sont nés ces conditionnements inconscients ? Ces habitus sont-ils transposables ou adaptables à un autre univers social, au nôtre ? Les réponses ne sont pas toujours aisées, mais en avoir conscience est déjà un atout pour entrer dans l'enseignement-apprentissage.

Lahire (2019) quant à lui affirme que « les acteurs sont multisocialisés et multidéterminés » : les différents habitus sont capables d'évoluer et de s'adapter. Les migrants ont une capacité à apprendre les codes, les « ça va de soi » de la société d'accueil, et cela sans avoir à remettre en cause leurs idéologies ou leurs croyances religieuses ni le fameux concept d'« identité culturelle ».

Après avoir défini quelques aspects de la relation andragogique entre formateur et apprenant et quelques notions indispensables comme les notions de décentration ou de « passeur » nécessaires au formateur pour aborder l'alphabétisation en contexte andragogique allophone, nous allons tenter de présenter certaines caractéristiques des publics dits « alpha » et « post alpha ».

5.2 Analphabètes et post-alpha ?

Quand on rentre dans le domaine de l'alphabétisation, avant de rencontrer les individus eux-mêmes, on découvre des catégories dans lesquelles ils sont « rangés », avant de constater bien sûr que ces définitions sont bien étroites...

5.2.1 *Qui sont ces analphabètes allophones ?*

Un analphabète est une personne qui n'est ni lecteur ni scripteur (NLNS) car il n'a jamais été scolarisé, ou alors très peu, « dans des conditions matérielles et pédagogiques bien loin des standards européens » (Adami, 2020) : il ne sait donc ni lire ni écrire le français ni aucune autre langue. La quasi totalité des analphabètes en France sont des migrants (récents ou anciens, comme l'atteste la composition de mon groupe d'apprenants composé de personnes arrivées en France il y deux ans comme il y a cinquante ans...) : en effet, l'instruction est obligatoire en France à partir de l'âge de trois ans. 1 % seulement des Français serait analphabète (selon les chiffres fournis par les études faites lors de la Journée Défense et Citoyenneté imposée à tout citoyen à partir de 16 ans). Il faut distinguer ce terme de celui d'« illettrisme » qui concerne des personnes qui ont été scolarisées mais qui n'ont pas acquis la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Il faut noter cependant qu'un niveau zéro de l'analphabétisme n'existe pas vraiment dans nos sociétés hyperscripturalisées : le contact avec l'écrit étant permanent, que ce soit par le contact des documents administratifs, des affiches, des publicités ou des panneaux routiers, il n'existe pas d'étrangeté absolue de l'écrit pour ces personnes qualifiées d'analphabètes. Elles ont toujours quelques compétences partielles en lecture voire en écriture. (Adami, *ibid.*)

Enfin, on ne peut pas qualifier d'analphabète une personne qui a été scolarisée dans son pays d'origine et qui sait donc lire une autre langue, même dans un autre système d'écriture. En effet, cette personne est déjà entrée dans les principes de l'écrit et a déjà acquis une « conscience phonémique »²⁶ dans sa langue. Pour Adami, il s'agit d'une erreur de regrouper des migrants alpha avec des allophones scolarisés dans leur pays d'origine pour travailler l'écrit car leurs compétences et besoins ne sont pas les mêmes. Bien souvent, entre analphabètes ou post-alpha, il existe déjà de grandes disparités.

Un apprenant identifié comme « post-alpha » a souvent déjà été scolarisé dans son pays, même peu, et a déjà initié une approche phonologique de la langue française, avec des notions même partielles du code graphophonologique et de la combinatoire. Les parcours d'un post-alpha sont très divers et l'approche du code écrit a pu se dérouler dans des contextes variés, de la découverte de la lecture en famille, en autodidacte, à des premiers cours d'alphabétisation lors de son parcours de migration.

²⁶ Conscience phonologique : capacité à percevoir et à manipuler les unités-phonèmes (voyelle ou consonne) (Rafoni, 2007, p.262)

5.2.2 Problèmes spécifiques des analphabètes allophones

Le principal écueil auquel est confronté le formateur en alphabétisation tout comme l'apprenant allophone c'est qu'il s'agit d'apprendre/ enseigner à lire et écrire une langue qui n'est bien souvent pas maîtrisée à l'oral. Les problèmes engendrés sont multiples.

Tout d'abord, sur le plan des stratégies d'apprentissage, étant donné que l'apprentissage de l'oral et de l'écrit doit se faire simultanément, les apprenants analphabètes n'ont alors ni support d'une autre langue écrite comme étayage, ni l'écrit en général pour apprendre cette langue comme tout apprenant en FLE²⁷ peut le faire. (Adami, 2020). Cela gêne le travail de phonie / graphie indispensable pour entrer dans la logique du code.

D'autre part, un enfant de CP qui doit apprendre à lire et écrire a déjà des compétences orales de la langue : il « entend » le mot qu'il vient de déchiffrer, il le reconnaît puisqu'il l'a déjà entendu et/ou utilisé. Il est donc amené à faire des hypothèses et des déductions à partir des syllabes qu'il décode : le décodage graphophonologique aboutit plus rapidement à un mot connu, donc à du sens. C'est le cas aussi pour un adulte francophone illettré. Pas pour un allophone débutant à l'oral : le déchiffrement pour lui ne débouche pas, ou rarement, sur la découverte du sens.

« L'identification du mot écrit à partir de la valeur phonologique de premiers segments graphiques (lettres, syllabes écrites), est naturellement entravée par des répertoires forcément limités de vocabulaire. A la différence des élèves natifs, l'activation d'une "zone de proximité lexicale" fait défaut aux [apprenants allophones] qui peinent à connecter "amorces vocales" et "unités significatives" (ou accès au lexique mental) » (Rafoni, 2014)

Il est indispensable que l'apprenant sache d'abord dire ce qu'on lui demande de lire, c'est à dire d'atteindre a minima un niveau A1 à l'oral avant d'entrer dans l'écrit.

Il est donc essentiel de faire un travail en amont sur l'oral, tout en étant attentif au travail sur la phonétique de la langue pour faciliter la conscience phonologique. Il peut être tout d'abord fort utile d'analyser les difficultés à reconnaître les phonèmes, liées au crible phonologique²⁸ Nous reviendrons en particulier sur les difficultés des arabophones dans la dernière partie.

Outre ces principes didactiques propres au cadre andragogique de l'alphabétisation, et ce rappel concernant les profils des apprenants analphabètes ou post-alpha, en particulier les publics arabophones, reste la question centrale de ce projet de recherche : l'approche à suivre

27 L'apprenant en FLE a déjà été scolarisé et a déjà la maîtrise orale et écrite d'une langue au moins.

28« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. » (Troubetzkoï, 1970)

en termes d'enseignement de la lecture-écriture. Quelle méthode choisir pour entrer dans ces apprentissages alors que le débat séculaire concernant les « méthodes de lecture » reste non tranché ?

Chapitre 6. Les démarches didactiques en lecture- écriture

« Au-delà des querelles sur les méthodes... qui datent depuis plus de cent ans, une réflexion sur ce qu'est une méthode permet d'apporter quelques lumières. Une méthode n'existe pas en soi ; elle n'existe qu'à travers un éducateur qui la met en œuvre et plusieurs facteurs sont à considérer avant de pouvoir porter un jugement sur la valeur de telle ou telle méthode. Une méthode est un ensemble de démarches psychologiques et pédagogiques (quelquefois même sociologiques) qui amène le sujet à l'apprentissage de la lecture. » (Le journal de l'alpha n°155, Stercq, 2006)

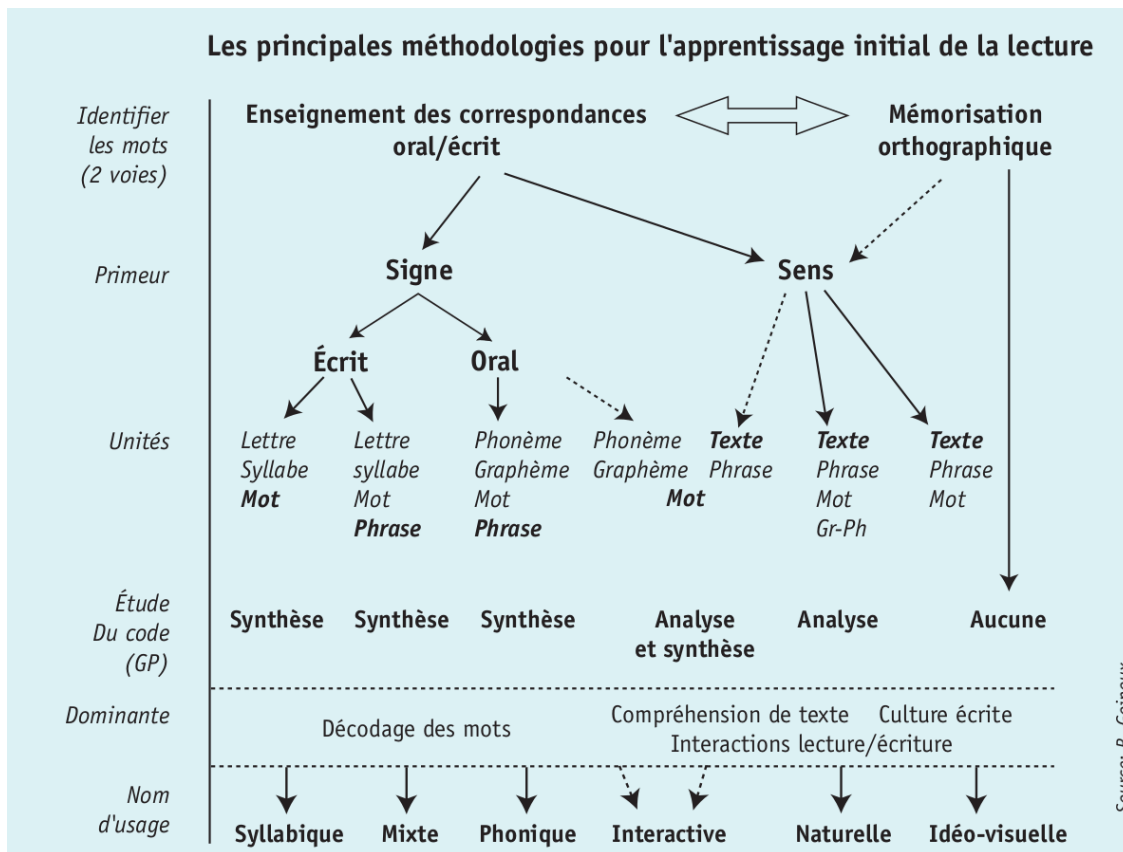
Après avoir dressé une rapide classification des méthodes existantes en lecture-écriture, j'exposerai quelques propositions pour dépasser les clivages et je m'attarderai sur les principes incontournables de l'alphabétisation des apprenants allophones. Enfin, je présenterai la démarche choisie dans le cadre de ce projet et ses avantages pour répondre à ses défis.

6.1 Les querelles autour des méthodes et les pistes pour les dépasser

Les clivages sont anciens : nous allons exposer dans un premier temps les concepts didactiques qui ont clivé les différents théoriciens et pédagogues.

6.1.1 Typologie générale des méthodes de lecture

La question qui a longtemps divisé les théoriciens est celle du choix de « l'unité de traitement d'apprentissage » (Germain, 2005) : l'entrée dans la lecture peut se faire à partir des plus petites unités de la langue orale et écrite (correspondance entre graphèmes et phonèmes) ou bien à partir des grandes unités qui constituent l'écrit (phrases et textes). Ainsi la typologie proposée par Goigoux (2003) (voir schéma ci-dessous) et présentée dans l'article de Stercq (2006) distingue deux grandes catégories : les méthodes qui donnent la primauté au signe et celles qui donnent la primauté au sens. A l'intérieur de chacune, trois ensembles : syllabique, mixte, phonique, et interactive, naturelle et idéovisuelle.



Les principales méthodologies pour l'approche initiale de la lecture (Goigoux)

→ Les méthodes syllabiques (travail sur la combinatoire des lettres uniquement), mixtes (syllabiques accompagnés d'une approche du mot en amont) et phoniques (appelées aussi 'phonémiques', qui analysent le rapport phonème/ graphème) donnent la primauté au signe et centrent l'apprentissage sur le décodage des mots. Elles partent de la lettre (écrit) ou du phonème (oral) pour arriver au mot et éventuellement à la phrase. Elles procèdent par *synthèse* pour déchiffrer les mots : elles partent des petites unités pour les combiner progressivement en unités plus grandes, d'où le terme de « combinatoire ». On les appelle donc aussi 'méthodes synthétiques'. Les méthodes gestuelles font partie des méthodes synthétiques.

→ Les méthodes interactives, la méthode naturelle et l'approche idéovisuelle donnent la primauté au sens. Elles mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de textes et sur les interactions lecture/écriture. On parle alors de 'méthodes analytiques'. Elles vont du tout aux parties : situation de communication ou d'expression, textes, phrases, mots, parties de mots, graphèmes/phonèmes. C'est dans ce champ aussi qu'on parle de 'méthodes globales', en ce qu'elles partent d'un tout socialement et culturellement signifiant et qu'elles travaillent la mémorisation visuelle de mots. Le terme de « méthode

globale » renvoie en 1970 aux psycholinguistes Smith et Goodman (Morais, 1994 et 2016) qui ont promu le concept de « whole language » : selon eux le processus de lecture est idéovisuel, c'est à dire que le lecteur expert lit sans décoder, reconnaît directement la forme du mot et puise dans le stock de sa mémoire les mots qu'il a déjà rencontrés.

6.1.2 Les limites de ces méthodes

Selon Adami (2020) « le champ de formation pour adulte a importé ces méthodes sans réflexion. » Or selon lui, ni les unes ni les autres ne sont satisfaisantes.

→ Les méthodes synthétiques avec les apprenants allophones ont leurs limites : d'abord l'approche graphophonologique rencontre des obstacles car la reconnaissance de certains phonèmes est rendue difficile par le crible phonologique²⁹, j'y reviendrai concernant les apprenants arabophones en particulier ; et l'accès au sens reste limité à cause du répertoire lexical restreint des allophones. Enfin les démarches synthétiques négligent la question du sens et des supports. (Adami, 2020, p.141)

→ La méthode globale, très décriée, est aujourd'hui assez unanimement considérée comme inefficace. En effet, le lecteur expert, comme le suggèrent les travaux de Dehaene cités précédemment en 3.1.2., a intégré le code préalablement, avant que la lecture ne s'automatise. (Adami, 2020, p.141) Le problème qui se pose pour ces apprenants allophones est la mémorisation de nombreux mots (sans les décoder) pour arriver à une lecture fluide. En fait, c'est précisément le principe du décodage qui permet au lecteur de passer à l'autonomie pour lire de nouveaux mots sans recourir au stock.

La réponse n'est donc pas dans une approche exclusivement synthétique ou analytique, mais dans une approche plus éclectique.

6.1.3 Propositions de modèles didactiques pour dépasser ces clivages

Ouzoulias (1995) parle de « complémentarité des approches » et les formateurs sur le terrain de l'enseignement-apprentissage de la lecture auprès des adultes, qui plus est allophones, prônent également la souplesse. En réalité, c'est l'apprenant qui est au centre du processus didactique et à qui la méthode devra être adaptée en fonction de son profil, de son

²⁹ Crible phonologique : l'apprenant d'une langue étrangère peut être sourd à certains sons ou phonèmes d'une langue cible

rapport à la langue et son fonctionnement abstrait. Adami affirme que l'éclectisme est de mise, en rappelant que ce terme ne signifie ni « improvisation », ni « bricolage » (2009, p.85)

Adami propose donc le modèle avec étapes de Kurvers (2015) selon lequel le processus de lecture doit passer par différentes phases successives :

- *la phase logographique* : les mots sont reconnus et mémorisés parce que leur forme a été reconnue grâce au contexte matériel ou à l'habitude (fréquence) : « cela permet d'entrer en littérature sans se heurter au mur du décodage ». (*ibid.*)
- *la phase alphabétique* : les mots sont décodés graphème par graphème en les mettant en association avec des phonèmes pour faire parler le mot (mot écrit/ mot oral)
- *la phase orthographique* : les mots sont reconnus immédiatement car stockés dans la mémoire à long terme. Il s'agit de la lecture fluide de l'expert.

Ce modèle associe donc deux démarches en forme spiralaire : l'approche phonographologique comme objectif central mais en passant d'abord par une approche du sens pour entrer en littérature :

« La mémorisation des mots sans décodage permet de contourner en partie le problème de la lecture graphophonologique en langue seconde, mais pour mieux revenir à une approche graphophonologique » (*ibid.*, p145)

D'autre part, le « *modèle intégrateur* » de Leclercq (2006, p.43) est un modèle didactique qui emprunte aux différents courants (selon le principe d'éclectisme prôné par Adami) et qui est susceptible d'évoluer. Il s'agit d'abord de « travailler à la fois le codage alphabétique, les aspects linguistiques, et en même temps, de façon interactive, travailler sur les capacités de compréhension » (*ibid.*) D'autre part, « le lecteur et le scripteur sont vus comme des sujets qui traitent activement l'information et qui emploient des stratégies » (*ibid.*). On met donc en avant les « aspects cognitifs » (*ibid.*). Le modèle proposé insiste également sur « l'idée des tâches de lecture et d'écriture qui sont toujours contextualisées, situées dans une optique de communication » (*ibid.*). Enfin, l'écriture a une place aussi importante que la lecture. Est également mise en avant « l'importance de l'étayage du formateur et des pairs » (*ibid.*). Leclercq insiste aussi sur le rôle de l'acculturation aux écrits sociaux .

Enfin Leclercq propose de mettre en œuvre ce modèle par des pratiques qui tiennent compte de six composantes :

- « la composante socio-affective » (ibid, p.46) qui concerne les « pratiques existantes, les pratiques langagières, les motifs d'engagement en formation, une représentation de l'écrit [...], des valeurs, etc. » (ibid.) que tout apprenant porte en lui.

- « la composante socio-culturelle » qui renvoie aux « connaissances sur le monde » (ibid ? P 7) et donc aux choix de supports à faire par le formateur.

- « la composante pragmatique », c'est à dire à dire travailler sur les situations de communication et leurs paramètres codés socialement et culturellement.

- « la composante stratégique et métacognitive » (ibid.), à savoir la réflexion de l'apprenant sur sa propre manière d'apprendre et ses stratégies d'apprentissage.

- « la composante linguistique » (ibid.), bien sûr, qui concerne le travail proprement dit du fonctionnement de langue sur le plan alphabétique, morphologique, syntaxique, ...etc.

- « la composante graphique et psychomotrice » (ibid.) enfin, qui renvoie au geste graphique (former des lettres) et à l'espace graphique (se situer et exploiter la feuille).

Outre ces modèles didactiques, des principes incontournables proposés par les didacticiens méritent qu'on s'y arrête.

6.2 Les grands principes de l'apprentissage de la lecture-écriture

6.2.1 De l'oral à l'écrit/ de l'écrit à l'oral

Cela a déjà été évoqué, pour des apprenants allophones, le lien entre le travail de l'oral et celui de la lecture-écriture est très étroit. Pour Rafoni, il est important de partir du « parler » des apprenants, même fautif, mais spontané. Pour que cette parole émerge, il faut trois conditions : une situation de communication, un interlocuteur et un enjeu.

« Cette activation préalable du langage oral où les enfants tâtonnent en parlant (compréhension de consignes, désignation d'objets familiers, récits d'expérience, reconstruction narrative à partir d'images séquentielles) est en fait le véritable pré-texte, le brouillon de lecture indispensable à l'élaboration des énoncés à lire. Peu importe que la syntaxe soit fautive, le lexique approximatif ou la prononciation défectueuse... Le rôle de l'enseignant – ou de l'adulte présent – consiste toujours à reformuler pour lire ce que les enfants [ou les adultes] sont capables de dire. » (Rafoni, 2014)

Partir de la parole de l'apprenant est donc un principe fondamental pour accompagner l'entrée dans l'apprentissage de la lecture-écriture. C'est d'ailleurs ce qui m'amènera à choisir une méthode qui en a fait son principe initial. De plus, l'apprentissage de l'écrit développe de manière réciproque les compétences orales car l'écrit permet de « faire voir la langue »:

« Par un curieux renversement des rôles, il faudra bien admettre aussi que l'écrit va consolider les formes et structures de la langue orale des élèves puisqu'il fixe son usage et grave sur des supports visuels la totalité de ses constituants. Dans l'expérience lecturale (adressage vocal ou tâtonnement phonologique) l'écrit est un "rail linguistique" indispensable à l'intégration plus définitive du français langue seconde. » (Rafoni, 2014)

Enfin le travail graphophonologique initie un cercle vertueux d'interactions entre écrit et oral : l'apprentissage de l'écrit développe des capacités métalinguistiques à l'oral donc le travail de l'oral bénéficie à l'écrit et vice-versa. De plus, l'élargissement du répertoire lexical favorise la lecture car les apprenants décodent mieux les mots qu'ils connaissent. (Adami, 2020).

6.2.2 *L'indispensable approche graphophonologique*

On apprend à lire en faisant le lien entre un signifiant (le signe graphique) et un signifié (la chose, le concept représenté par le signe graphique). Pour apprendre à faire ce lien, il existe un passage nécessaire par la conscience phonologique, cette « capacité à percevoir et manipuler oralement différents segments ou unités de la chaîne parlée (mot, syllabe, rime, attaque, phonème...) » et « la conscience phonémique, plus difficile car plus abstraite qui est la capacité à percevoir et manipuler l'unité phonème, c'est à dire la plus petite unité distinctive de sens ». (Rafoni, 2008)

« Dans le meilleur des mondes possibles, chaque phonème correspondrait à une seule lettre de l'alphabet. Il suffirait de connaître la sonorité de chaque lettre pour savoir lire et les enfants apprendraient à décrypter les mots en quelques mois. C'est pratiquement le cas en Italie et en Allemagne, où les enfants savent lire 95 % des mots, même les plus rares, dès la fin de la première année de primaire » (Dehaene, 2011, p.16)

Mais le français n'est pas cette « langue idéale » et le même graphème peut représenter des sons différents (ce sont des « graphèmes ambigus ») et certains graphèmes font appel à plusieurs lettres (« graphèmes complexes ») (ibid., p.19) De plus le français ne note pas seulement le son des mots mais il fournit également des indices sur leur racine, leur sens et leur forme grammaticale. » (p.20). C'est ainsi que l'observation de ces indices contenus dans l'orthographe des mots conduira mes apprenants à s'interroger sur l'utilité de ces « s » ou de ces « ent » qui viennent de temps à autres émailler certains mots...

Les travaux de Nina Catach (1993) démontrent qu'il existe plus de 130 graphèmes en français et elle distingue les plus fréquents au nombre de 45 : ces 45 sont ceux qui sont à aborder en priorité dans une démarche d'alphabetisation avec des allophones. (Adami, 2020). Parmi eux, elle distingue les phonogrammes qui transcrivent des phonèmes et les morphogrammes qui ont une fonction métalinguistique (ils donnent des indications sur le genre, le nombre,

l'étymologie... etc.). Entrer dans l'écrit du français est donc une aventure particulièrement ardue et inquiétante pour des apprenants allophones qui ont bien conscience de la complexité de la tâche : Karima, approuvée par toute l'assistance, l'a souvent répété au fil des séances : « C'est difficile le français ! » Et Zora de conclure : « Ça donne mal à la tête ».

Dehaene (ibid.) propose une progression rationnelle de l'apprentissage de ces graphèmes selon :

- a- les graphèmes les plus fréquents
- b- les plus réguliers : le même graphème correspond toujours au même phonème.
ex : /ou/
- c- la facilité de prononciation : ex : consonnes « continues » qui peuvent presque se prononcer seules : /l/r/m/n/f/v/j/ch/z/s (et ensuite les occlusives)
- d- les syllabes d'abord simples (Consonne /Voyelle) puis complexes (CCCV comme *stri*)
- e- les graphèmes complexes les plus fréquents et uniques pour transcrire un phonème : *an/ un / on / ch* qui échappent aux règles de la combinatoire ex : *a+n* à présenter sous la forme d'une unité /*an*/
- f- les lettres muettes ex : *e* du féminin / *s* du pluriel (à présenter assez tôt)
- g- la fréquence des mots : les mots outils (articles- prépositions- pronoms- auxiliaires être et avoir) ou les mots fréquents (*femme /six/ dix/ automne...*)
- h- le rôle des morphèmes . Ils donnent accès au sens : morphèmes grammaticaux sans oublier les morphèmes lexicaux (étymologie)

Cette progression propose une manière de rentrer progressivement dans la complexité du code phonie-graphie tout en tenant compte de la fréquence des morphèmes rencontrés au cours de l'apprentissage. Elle me sera utile lors de la phase du choix des phonèmes à aborder et à lister avec les apprenants de mon groupe.

Rafoni quant à lui, dans son expérience menée auprès d'élèves allophones en CLIN³⁰ expose tous les obstacles à l'entrée dans la lecture pour ces apprenants qui, ne maîtrisant pas la langue française, auront des difficultés à initier une conceptualisation abstraite de l'écrit. Il

30 CLIN : classe d'initiation aujourd'hui nommées UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants)

identifie cinq compétences préalablement nécessaires à l'entrée dans ce qu'il nomme le « tâtonnement phonologique » :

- la compétence linguistique (lexique et syntaxe disponible)
- la conscience du principe alphabétique (fusion de phonèmes)
- la conscience de la segmentation lexicale (découpage phrastique)
- la mémorisation de 30% du système graphophonologique
- la mémorisation des mots-outils très fréquents.

Rafoni s'intéresse principalement à l'aspect technique de l'entrée dans la lecture. Cela ne doit pas occulter les autres facteurs, notamment psychoaffectifs, dont nous avons déjà parlé et sur lesquels nous reviendrons dans la présentation du choix de notre méthode.

6.2.3 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture

« On apprend à lire en écrivant et on apprend à écrire en lisant. » (Adami, 2020)

Le geste scripteur ne s'apparente pas au dessin, il est « le fruit d'une éducation, d'un acte intentionnel dans lequel la direction du mouvement est impérative » (De Keyzer, 1999, p.43). L'écriture est donc au départ « un geste pensé, réfléchi, conforme aux conventions » (ibid.) qu'il convient d'acquérir en prenant conscience de l'orientation du geste qui guide l'écriture. L'automatisation du geste viendra ensuite. Cette prise de conscience de l'orientation du geste joue par ailleurs un rôle central dans l'accès à la littératie des apprenants. C'est en effet un moyen de se forger des repères qui orientent la perception de l'écrit et par là-même d'effectuer « un travail sur la langue » (Adami, 2009, p.91). Ainsi, « le fait de prendre conscience de l'orientation du geste favorise (...) la discrimination des formes qui se ressemblent » (De Keyzer, 1999, p.43), ce qui permet peu à peu d'éviter les confusions entre « mon » et « nom » ou encore « nos » et « son » et les fameuses lettres miroir évoquées par Dehaene.

En réalité, « la mise en mémoire visuelle et kinesthésique de formes graphiques, et donc, de l'orthographe » (ibid.) est ainsi favorisée : c'est un moyen de développer la conscience métalinguistique des apprenants, forcément plus profonde car « le rythme nécessairement plus lent de la production écrite » permet à l'apprenant de faire « des hypothèses, en comparant, en lisant ou relisant ce qu'il a écrit » (Adami, 2009, p.91). L'écriture nécessite et sollicite des compétences métalinguistiques : encodage, segmentation, réflexion sur la nature et la fonction pour respecter l'orthographe...

Enfin, Adami (2020) définit trois phases dans l'acquisition de l'écriture : adapter le message à la situation de communication et au lecteur, maîtriser la graphie manuscrite et digitale et encoder et mettre en mots pour construire du sens. (ibid., p. 152)

Ajoutons que les deux activités de lecture et écriture sont complémentaires mais ne sont pas des activités similaires :

« L'écriture est une activité très différente de la lecture. C'est pourquoi il est erroné de la considérer comme l'envers de la lecture » (Fijalkow, ibid.p 52)

Ainsi un décalage dans la progression de l'apprentissage est inévitable entre l'activité de la lecture et celle de l'écriture : ce sont toutes deux des cas particuliers de situations de réception et de production et on observe fatalement un décalage entre les deux compétences, j'en ferai le constat à de nombreuses reprises et à ma grande surprise avec mes apprenants qui, sachant lire certains mots vus et revus sans aucun problème, sont incapables de les écrire en dictée. Enfin, bien sûr, cet apprentissage du geste graphique demande beaucoup d'efforts et exigerait beaucoup plus de temps que les deux seules heures hebdomadaires dont les apprenants bénéficient...

Cet inventaire des différentes méthodes de lecture, leurs voies de dépassement et ces grands principes didactiques de l'apprentissage de la lecture-écriture étant posés, j'ai été amenée à opérer un choix de méthode en particulier, qui tienne compte de ces impératifs didactiques et qui réponde également aux questions soulevées par le contexte du stage : c'est la MNLE, la Méthode Naturelle de Lecture Écriture qui a attiré mon attention.

6.3 Une piste : la démarche de la Méthode Naturelle de Lecture Écriture (la MNLE)

J'exposerai ici les origines et fondements généraux de la démarche qui m'ont semblé une piste pour répondre aux attentes et aux défis de la mission que l'on m'a confiée.

6.3.1 A l'origine de cette démarche : la pédagogie Freinet

La démarche de la MNLE se fonde sur une certaine idée de l'homme, basée sur des principes d'égalité et de respect. Elle est née de la pédagogie Freinet : il y a soixante dix ans, ce pédagogue novateur dont les idées, orientations et méthodologies restent toujours modernes pose les bases de sa pédagogie. Ses principes fondamentaux visent à développer

l'autonomie de l'enfant pour la découverte des connaissances, et surtout placent le sujet apprenant au centre de la pédagogie. Trois caractéristiques dominent son projet : il s'agit de *méthodes actives* qui sont avant tout des activités d'expression libre, collectives ou individuelles (comme la rédaction de journaux scolaires, correspondances, enquêtes...etc.), de *méthodes naturelles* (car l'apprentissage des connaissances de base comme la lecture, l'écriture ou le calcul repose sur l'intérêt et le projet de chaque individu singulier, tout comme l'apprentissage de la langue orale repose sur les besoins de communication chez le jeune enfant : « l'enfant apprend à parler, à lire et à écrire, comme il apprend à marcher, dans des situations de la vie quotidienne qui nécessitent l'énonciation, la production, la communication » de manière naturelle...), et tout cela s'organise au sein d'une classe coopérative où sont réparties responsabilités et prises de parole. Freinet ne considérait pas ses propositions comme une « méthode » mais il souhaitait plutôt « enraciner l'apprentissage dans ces formes vitales d'action et de pensée qu'il nommait « les techniques de vie » (Jacquet-Francillon)

6.3.2 Une méthode analytique et bien plus...

La MNLE est donc plus précisément la démarche concernant l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Elle se fonde sur une approche constructiviste du savoir : l'apprenant est placé en position d'acteur et de détective face à l'objet de son apprentissage : l'écrit. Il construit son propre savoir grâce à l'observation, la comparaison, la justification, la critique... etc. En bref, par l'accumulation de son expérience et son esprit de déduction, il entre dans la lecture.

Cette démarche s'oppose aux méthodes synthétiques exposées plus haut, qui partent de l'élément minimal, la lettre, pour aller vers la découverte de la syllabe, du mot, de la phrase et enfin du texte. La MNLE propose précisément le parcours inverse : «elle s'appuie sur le texte pour faire émerger le groupe de sens, puis le mot, la partie de mot, la syllabe et enfin la lettre ou le graphème ». (De Keyzer, 1999, p.24) Il peut être difficile pour un formateur de concevoir qu'un apprenant puisse découvrir la fusion des phonèmes de lui-même au fur et à mesure qu'il explore l'écrit. C'est pourtant ce que démontre la MNLE qui s'inscrit dans une approche analytique.

Le premier principe est de partir de « textes de vie, issus de la parole des apprenants » (ibid.). Cette étape initiale et fondamentale est à l'origine de mon choix : pourquoi la parole de l'apprenant et pas celle d'un manuel, d'un document ou du formateur

qui n'est que son porte-plume ? Pour restaurer l'estime de soi de l'apprenant, pour l'amener à oser communiquer, partager son expérience et se sentir digne d'intérêt, pour s'ouvrir aux expériences des autres, pour améliorer ses qualités « d'« énonciateur », pour exister par la trace qu'on laisse. (ibid., p.28)

La démarche proposera également dans un second temps la découverte d'écrits authentiques inconnus (documents liés à la vie quotidienne, documentaires, journaux...) par ce que Freinet appelait le 'tâtonnement expérimental'.

A partir de ces textes proposés oralement par les apprenants, textes liés à leur vécu, que le formateur prend en note, vont s'organiser une série d'activités d'entraînement visant à « se repérer dans ces écrits », et à « localiser à coup sûr des mots, des expressions » (ibid., p.38). Les étapes de cette démarche seront détaillées dans la troisième partie.

La démarche de la MNLE ayant été choisie à l'issue de cette recherche théorique qui m'a apporté ces éclairages multiples sur ce que signifie *entrer dans l'écrit* pour tout individu, sur ce que suppose une approche de l'alphabétisation pour des publics allophones dans un cadre andragogique, et sur les principes incontournables de l'apprentissage de la lecture - écriture, j'aborderai à présent la mise en œuvre pratique de cette démarche au cours de mon stage en proposant des adaptations à son public et j'analyserai les résultats ainsi obtenus.

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet

Chapitre 7. Exposition de la démarche de la MNLE

Pour commencer, il importe de rappeler que l'apprentissage de la lecture-écriture est un processus long et complexe qui exige des centaines d'heures de formation. Avec un planning de dix séances hebdomadaires, c'est à dire 20 heures de cours essaimées sur quatre mois et des conditions très particulières liées à la pandémie de Covid, il m'était impossible d'espérer mettre réellement en œuvre une quelconque méthode ni même d'en analyser raisonnablement les résultats sur mon public. Ce que je présenterai ici est donc une ébauche de séances d'alphabétisation qui aurait nécessité encore de nombreuses semaines, voire des années d'apprentissage dans le cadre des ASL.

7.1 La MNLE : une réponse aux questionnements soulevés ?

De manière générale, cette démarche MNLE ne se résume pas à une méthode analytique pure mais constitue une approche plus éclectique et complète qui semble adaptée aux particularités du public évoqué tout au long de ce mémoire. Et elle répond à de nombreuses questions soulevées par le contexte d'alphabétisation dans lequel mon projet s'inscrit.

Tout d'abord en effet, elle semble apporter une réponse au problème de la maîtrise de l'oral et de la difficulté à entrer dans le code pour des apprenants allophones. Dans la MNLE, les textes produits oralement et dictés au formateur sont déjà un objet de travail oral de la langue qui s'exprime grâce au « déjà là » : l'apprenant puise dans son répertoire verbal, peut en prendre conscience et le voir se transposer à l'écrit. La continuité entre oral et écrit prend tout son sens dans cette étape. De plus, un travail phonologique, le lien entre les phonèmes et les graphèmes pourra être entrepris, obligeant un remodelage de la prononciation.

Ensuite, j'avais constaté une certaine insécurité linguistique, une tendance à se mettre en retrait, à douter de soi et de ses capacités, chez ces adultes allophones, voire une difficulté à trouver sa place : cette démarche a le mérite de placer l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage, et favorise sa capacité à s'exprimer tout en prenant en compte son affectivité puisque le sens des écrits proposés concerne directement l'individu : en outre elle semble permettre de s'assurer que les mots ont un sens, puisqu'ils émanent d'eux et de leur vécu et non pas d'un texte lambda qui ne leur *parle* pas. Ici, l'apprenant se trouve en position

d'acteur, et non de récepteur comme souvent lorsqu'on le place face à un texte inconnu à décrypter. C'est lui qui est la source de la parole et qui voit ses propres mots se transformer en texte écrit : la parole de l'apprenant devient texte lorsqu'elle est dictée au formateur. Il est alors au centre de l'apprentissage, valorisé dans ce qu'il a d'unique. Le texte n'est plus cet objet obscur, opaque et étranger, le texte c'est lui... d'autant plus lorsqu'il « se raconte » à travers lui. La mémorisation de ces mots issus de son répertoire devrait par là même être facilitée. Et l'estime de soi s'en trouver nécessairement restaurée puisque l'apprentissage va prendre corps dans le vécu, la culture, l'affectif de l'apprenant et permettre de le valoriser et le mettre en action.

En outre, le problème de l'hétérogénéité et de la diversité des profils des apprenants pourrait être en partie résolue par le fait que chacun va produire un texte qui lui correspond, à partir de son répertoire et de ses compétences propres. Il s'agit donc d'une démarche individualisée. L'hétérogénéité au niveau de la maîtrise orale est prise en compte car chaque apprenant pourra travailler sur des textes en fonction de ce qu'il sait déjà exprimer, de son « déjà là ». De plus, les exercices de repérage proposés sont également modulables en fonction des capacités de l'apprenant, en particulier en s'adaptant à son niveau d'aisance dans le geste graphique.

Enfin, cette démarche trouve sa place dans le cadre des ASL : la démarche pédagogique est contextualisée car elle travaille en effet « des actes de parole dans des situations concrètes et réelles » et elle s'inscrit dans la perspective actionnelle promue par le CECRL en mettant l'apprenant en position d'émetteur et d'acteur. D'autre part, les documents inconnus proposés dans un second temps sont authentiques et tirés de la vie quotidienne. Enfin bien sûr elle répond aux objectifs communicationnels (à l'oral comme à l'écrit) et surtout elle s'inscrit parfaitement dans un des objectifs fondamentaux de la charte des ASL : « renforcer la confiance en soi et la capacité à agir » .

7.2 Les étapes de la MNLE

Je commencerai par décrire les étapes de la MNLE telles qu'elles sont proposées par De Keyzer (1999), avant mon adaptation. Je préciserai pour chacune si je l'ai appliquée avec mon groupe d'apprenants ou non.

7.2.1 La parole de l'apprenant : « le texte témoignage » (De Keyzer, 1999)

La première étape de la méthode naturelle repose sur le texte dicté par l'apprenant au formateur. C'est ce postulat particulier et unique qui m'a convaincue de proposer cette

méthode à mon public allophone que j'ai présenté dans la première partie. Je reviendrai en détail (8.1.1) sur le déroulé de cette première étape de dictée au formateur.

Le texte doit ensuite être mémorisé par cœur par l'apprenant avant d'entrer dans la phase de repérage.

7.2.2 *Le repérage dans le texte de référence*

Le travail sur le texte initial peut donc commencer : les textes (individuels pour le premier texte puis communs pour les textes suivants) sont d'abord distribués au format papier (non manuscrits, en choisissant une police proche de l'écriture scripte en particulier pour les *a*) et je choisis de les projeter sur un écran. Il s'agit tout d'abord pour chaque apprenant d'énoncer oralement chaque ligne en suivant le texte avec son doigt, ou de lire ce que je pointe avec une baguette sur l'écran projeté. Puis de reconnaître une ligne énoncée. Cette première étape de travail semble plutôt facile pour la plupart : il s'agit de *la phase logographique* dont parle Adami (2020) : les mots sont reconnus et mémorisés parce que leur forme a été reconnue grâce au contexte matériel ou à l'habitude. Certaines erreurs de Zora par exemple montrent qu'elle se souvient plutôt qu'elle ne déchiffre : elle lit souvent « j'aime » au lieu de « j'aimerais ».

Dans un deuxième temps, je distribue les unités de sens découpées en « étiquettes-lignes » et les apprenants doivent les remettre dans l'ordre, avec ou sans le modèle de référence, c'est à dire leur texte individuel pour le texte 1 puis le texte collectif pour les suivants, selon leur niveau. Cette phase apparaît rapidement comme trop facile : les apprenants « post alpha » étant tous déjà entrés, peu ou prou, dans le code, la reconnaissance des unités de manière globale associée à la mémorisation de chacune se fait rapidement et sans apparente difficulté.

Ensuite, je procède aux *dictées recherche* : retrouver un mot dicté sur le texte, puis aux *dictées recherche écrite* : à partir de l'étiquette retrouvée, l'apprenant fait un travail d'écriture en script sur le cahier.

Dans les activités de dictées-recherche, l'apprenant est dans une situation d'écriture : transformer un sens donné en signes écrits (du sens au signe). Lorsqu'on lit, l'activité mentale s'inverse : on part des signes pour en faire du sens. A cette étape, l'apprenant sait « lire » son texte mais comme il le connaît par cœur et que le sens a préexisté à la création du texte, il ne crée pas du sens en le lisant. (et lire, c'est précisément donner du sens à des signes qu'on ne connaît pas encore, le décoder pour en extraire le sens.)

7.2.3 Reconstitution du sens d'un texte

Le texte de référence est amputé de plusieurs lignes : l'objectif est de reconstituer le sens du texte avec au choix des étiquettes correctes ou intruses.

L'apprenant comprend pour supposer ce qui manque et le découvre. Ce travail sur les textes connus constitue une première étape au cours de laquelle les apprenants ne se contentent pas de côtoyer les écrits mais se créent leur propre « dictionnaire mental » et développent des « stratégies de recherche de sens ». (ibid., p.39). Ainsi cette approche leur permettra d'étoffer leur dictionnaire déjà existant et de le mettre au service de la découverte de la langue écrite. Cette étape a été systématique avec le texte 1 individuel puis les textes 2 et 3 collectifs.

7.2.4 Lecture de gammes : des textes remodelés³¹

Ici le (puis les) texte(s) de référence est (sont) repris pour construire un texte différent constitué cependant d'unités connues. Je propose donc la lecture de ces « gammes » projetées au tableau pour chacun.³² Cette fois elles sont données dans leur forme écrite sans passer par l'oral. L'apprenant ne peut donc pas se contenter de faire appel à sa mémoire auditive et réciter les lignes : il doit faire un travail de reconnaissance des mots qui ont tous été déjà vus. Cet exercice est intéressant et fait davantage sens lorsque le stock de textes est conséquent. N'ayant abouti qu'à trois textes référence au total, au fil des séances, les gammes sont restées limitées.

7.2.5 Expression écrite personnelle

(Prérequis : pour aboutir à cette étape, il est nécessaire que trois ou quatre textes aient été travaillés préalablement, ce qui n'a pas été notre cas.)

Il s'agit enfin d'écrire une histoire avec l'aide des textes de référence et, au début, avec l'aide de l'enseignant. Un grand principe en effet de la MNLE est que l'écriture va permettre cette analyse du texte vers la lettre. Ainsi lecture et écriture tiennent la même place dans l'apprentissage, la première ne précède pas l'autre, comme c'est le cas dans une conception plus classique de l'alphabétisation. Ouzoulias dans la préface de l'ouvrage de De Keyser (1999, p.11) explique que « l'écriture exige de l'apprenant qu'il prenne la place de l'émetteur (...) : à travers ce qu'il écrit, l'apprenant est amené à résoudre le problème du "comment c'est écrit" ». D'autre part, cette entrée dans l'écrit se fait par le sens : c'est ce qui précède l'existence du texte. Loin de l'exercice graphophonologique laborieux et hésitant qui fait perdre l'objectif de la lecture, à savoir faire naître une signification, le sens ici est immédiat.

31 Voir annexe n°6 page 103

32 Je précise que le niveau du groupe en déchiffrage a permis que les gammes soient construites à partir de tous les textes 1 individuels mêlés aux autres collectifs.

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

Ces textes dont le sens est connu deviennent une source de références. Ils constituent un lieu de recherche de modèles pour lire et écrire d'autres textes, et c'est ce qui rend possible la seconde spécificité de la MNLE : la production d'écrit dès le départ.

Cette étape a été celle qui n'a pu réellement se mettre en place avec mes apprenants, faute de temps et faute de nombre de textes de référence suffisant. Il n'y a pas eu d'expression écrite personnelle. Les seuls écrits ont été des dictées du formateur.

7.2.6 Lecture-découverte

L'apprenant se confronte à un texte inconnu avec indices (illustrations, mots connus). Il entre ainsi dans la compréhension du code graphophonologique en établissant des analogies (« c'est comme ») et constitue un recueil d'analogies au fil de la découverte de nouveaux textes. Comparer est la méthode d'analyse qui amène l'apprenant à la construction du système grapho-phonologique et de la combinatoire par l'observation du pareil, le fameux "c'est comme", maître mot de la démarche. « La construction du principe de fonctionnement du code (de façon de plus en plus fine), de la syllabe aux graphophonologiques, s'élabore à travers des activités de classement et de catégorisation des mots issus des textes références, en fonction de leurs unités semblables. » (De Keyser, 1999) Ainsi pour identifier le mot inconnu "merci", l'apprenant repère instantanément "mer" si ce mot fait partie de ses mots en mémoire. Il ne découvre pas seulement une syllabe mais aussi une véritable méthode d'analyse du langage et opère un travail métacognitif. Cette étape a été menée sur deux textes inconnus : le questionnaire de la MJC et mon texte de remerciements final. J'y reviendrai dans la partie 8.1.3 lorsque j'aborderai le choix des textes.

Chapitre 8. Les adaptations nécessaires de la MNLE à mon public

La MNLE telle qu'elle est décrite par De Keyser est une méthode extrêmement détaillée en étapes successives qui s'adresse à un public analphabète francophone au départ. Le cadre de mon stage et le public auquel j'ai dû m'adresser ont imposé quelques

transformations : mes apprenants étaient des adultes post-alpha qui étaient déjà rentrés dans le code graphophonologique et des allophones qui avaient besoin de travailler l'expression orale et de plus, le travail devait s'inscrire dans le cadre des ASL présenté en première partie. Des adaptations structurelles et organisationnelles ont donc été nécessaires. (voir annexe n° 4 p.97 pour le tableau des séances)

8.1 Le choix des textes de référence dans le cadre des ASL

8.1.1 *Le texte individuel de présentation*

→ la dictée au formateur : j'ai donc procédé à un entretien individuel où chaque apprenant a eu comme consigne de se présenter, de manière formelle d'abord, comme ils sont habitués à le faire en déclinant leur identité et la composition familiale. Puis je leur ai demandé une présentation plus personnelle incluant leurs goûts et leurs rêves.

→ la mise en forme du texte : je me suis contentée de mettre par écrit la parole de chacun, excepté une correction minimale lorsque la structure de la phrase était incorrecte. Il n'y a pas eu d'intervention de ma part sur le plan du lexique, ni d'amélioration de la syntaxe, l'objectif étant de partir de leur parole, sans toutefois écrire de phrases fautives. D'autre part, j'ai appliqué une présentation particulière par segments, comme le préconise De Keyzer (ibid., p. 46) car c'est une aide pour « construire le sens » du texte, mettre en place « la technique d'exploration » des étapes suivantes et pour en favoriser la mémorisation. Chaque ligne est une « unité de sens » et doit être déterminée par le formateur : les possibilités de segmentation sont nombreuses et pour ma part, j'ai choisi de respecter le rythme prosodique, de ne pas couper les groupes syntaxiques. Une fois posées, ces unités de sens, une douzaine environ, appelées ensuite « étiquette-ligne » n'ont plus jamais été modifiées pour ne pas perturber l'apprenant.

« Je m'appelle Annie.

J'ai 35 ans.

J'ai trois enfants.

Le premier s'appelle Antoine. [...] »

→ Les réactions : l'expérience de cet entretien est intéressante et riche car j'ai compris que c'était pour beaucoup la première fois qu'ils étaient amenés à parler d'eux de manière plus intime. En effet, l'expression du goût, des préférences reste un peu difficile, comme si la question du bonheur personnel, de leur individualité, n'avait jamais été posée de manière

explicite auparavant. J'ai compris d'après le discours de certaines apprenantes que leur bonheur passait souvent d'abord par la réussite des enfants.

Enfin, la réaction après relecture de leur texte dicté fut édifiante : le fait de découvrir son récit relu par ma voix et à travers la lecture lui donnait une certaine valeur, une autre dimension. La remarque satisfaite de Zora après que je lui ai relu son propre texte est révélatrice : « C'est bien, ce que tu as écrit. » On observe un certain fierté et tout à la fois une mise à distance de ce texte qui, étant écrit et lu par la formatrice, ne lui appartiendrait plus. Les étapes suivantes leur ont permis de se le réapproprier.

→ La phase de mémorisation : suivant la méthode de la MNLE, j'ai demandé à chaque apprenant d'apprendre son texte par cœur, avant même de le découvrir par écrit. J'ai procédé par enregistrement de leur récit, lu par moi-même pour lui donner une forme orale « correcte », sur leur téléphone portable : chacun a pu écouter et réécouter à sa guise son texte afin de le mémoriser. Cette phase de mémorisation orale doit être rigoureuse car « c'est la première étape du chargement de données relatives à l'écrit » (p.48) D'autre part, c'est un premier travail de répétition qui constitue une « aide à l'appropriation de la langue orale ». (p.48), travail ô combien essentiel pour ce public allophone.

Cette phase a été difficile : les textes ont été souvent mémorisés de manière imparfaite et non chronologique, d'autant plus lorsque le temps entre deux séances était long. Des petites variations sur le texte sont apparues, par exemple : « j'aimerais apprendre à écrire et lire » au lieu de « lire et écrire » pour Amina, « j'ai perdu un » au lieu de « j'en ai perdu un » pour Kenza, des oublis ou inversions de certaines lignes pour Abdel et Mohammed. Car l'essentiel du point de vue de l'apprenant était bien souvent de restituer le sens de son texte, et pas le mot à mot dont il ne voyait pas forcément l'intérêt à ce stade.

Le bilan de cette première expérience de dictée au formateur a donc été très intéressant du point de vue humain et a permis de mettre réellement les apprenants au cœur de leur apprentissage, mais les activités de manipulation à mener ensuite en groupe se sont avérées compliquées tant au niveau de la logistique (il a fallu préparer des documents personnalisés pour chaque apprenant, travail phénoménal même si le groupe de petite taille l'a permis) que de l'animation du cours, les interactions n'ayant pu être totalement collectives et ayant nécessité une vérification individuelle systématique. Ce constat m'a donc conduit à concevoir pour les textes de références suivants, des productions collectives.

8.1.2 Le texte 2 : un texte collectif après visite d'une exposition

J'ai alors profité d'une exposition présente au sein de la MJC Abbaye dans le cadre du thème *Un mois pour Elles* : il s'agissait de portraits de femmes (des pastels, acryliques ou collages de M.Bosso).

Pendant la visite, j'ai demandé à chaque apprenant de choisir un tableau et de le photographier. De retour en salle de cours, chacun a été invité à montrer le portrait choisi et à expliquer les raisons de son choix. Les échanges qui en ont découlé ont été passionnants, chacun donnant sa vision personnelle de ce que représente la femme, ses traits, ses qualités, ses désirs aussi... Chaque apprenant a construit une phrase qui résumait ce qui caractérisait le portrait de la femme choisi et me l'a dictée.

La femme doit mettre un masque

à cause du coronavirus.

Les femmes sont fortes car elles font tout.

Les femmes doivent être libres.

La femme prépare le repas

et en même temps elle pense.

Des fois les femmes ont des secrets dans la tête.

J'ai choisi une femme qui se présente bien, de face :

elle n'a pas peur.

Le choix de ce texte de référence a permis de rester dans le cadre fixé par l'ASL, à savoir : les compétences visées comme « participer à la vie locale et sociale », et les objectifs opérationnels comme « développer la capacité de communication orale et écrite », « développer la confiance en soi ». D'autre part, cet échange a permis de valoriser le « déjà là » tant au niveau de la forme (savoir dire) que du fond (exprimer son opinion, sa sensibilité) comme le suggèrent Penloup (2007) ou Leclercq (1999) cités page 43 .

Le texte 3 suivant a été également collectif et s'est intitulé « le récit du dimanche » : la fête des mères a été le thème fédérateur de cette mise en commun. Elle a permis notamment d'aborder l'expression des faits passés.

Hier c'était la fête des mères.

Tout le monde achète des cadeaux pour la maman et la grand-mère.

Ma fille, elle m'offre un cadeau et ma belle-fille aussi mais c'est des mamans aussi.

On a des cadeaux : un bouquet de fleurs, un vêtement, quelque chose...

La première je lui achète une plante et la deuxième une robe de chambre.

J'ai fait un tour de quarante cinq minutes et je suis resté au bar. De retour à la maison il y avait un match : l'autre jour, il y a eu Chelsea contre Manchester.

Je suis restée à la maison pour les enfants.

8.1.3 Découverte d'un texte inconnu : un questionnaire de la MJC

L'occasion s'est présentée de découvrir un texte inconnu lorsque la responsable des ASL m'a demandé de distribuer un questionnaire concernant l'équipement informatique des inscrits en vue de l'organisation de la rentrée prochaine.

Les apprenants ont été amenés à déchiffrer le document en reconnaissant certaines graphies (par exemple la graphie /qu/ du mot « questionnaire » déjà vu dans « masque »). Un travail sur la découverte du sens s'est fait simultanément : dans « questionnaire » on a vu apparaître le mot « question ». Même le sigle ASL a été expliqué. Des termes du champ lexical de l'administration ont été ainsi reconnus et explicités. Durant cette activité, chaque apprenant s'est posé en détective face au texte inconnu, comme le préconise la démarche constructiviste de Piaget, à l'origine de la MNLE.

Cette étape est importante car elle permet de réinvestir ses connaissances face à un document authentique et tend vers l'objectif de l'autonomisation propre à tout ASL. Mon rôle a été de guider l'apprenant vers ses ressources, le « déjà là » et de l'aider à l'utiliser à bon escient, comme le préconise Penloup (2007) cité précédemment.

Un dernier texte inconnu a été proposé lors du dernier cours : il s'agit d'un texte écrit par mes soins qui dressait une liste de mercis destinés à chacun individuellement (voir annexe 5 p.103). Ce texte dont les termes étaient souvent inconnus des apprenants a été déchiffré avec mon aide et le vocabulaire expliqué. Mais la motivation était vive car cet écrit parlait d'eux, de la façon dont je les percevais en tant qu'individu apprenant et le moment fut riche en émotions.

*Merci à **Karima** notre doyenne, pour son application et ses remarques pleines de bon sens !*

*Merci à **Annie** pour sa volonté, son sérieux et sa douceur.*

*Merci à **Kenza** pour sa participation et son dynamisme.*

*Merci à **Mohammed** pour son assiduité, son intérêt et son humour.*

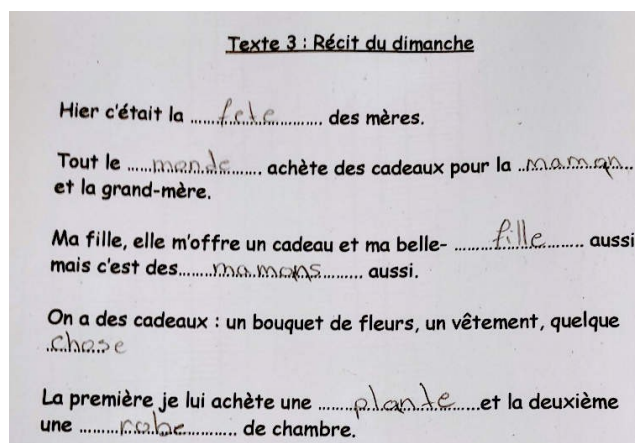
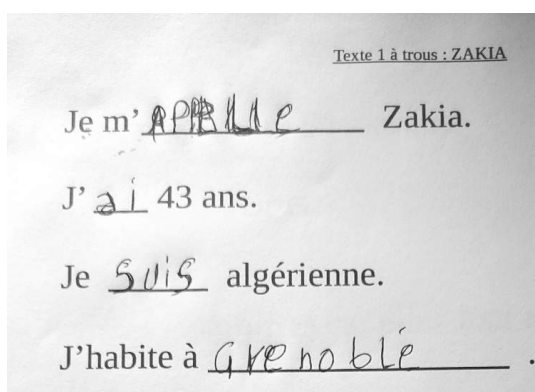
8.2 Des étapes modifiées pour s'adapter à l'hétérogénéité et au public allophone

Outre un premier temps d'échanges à l'oral indispensable à chaque début de cours pour développer les compétences en compréhension et production orales qui ont pu porter sur

le récit de la semaine et du résumé de la séance précédente, les activités de manipulation autour des textes de références ont dû subir des adaptations.

8.2.1 Des textes à trous³³

Pour des apprenants post-alpha déjà entrés dans le code, l'étape 2 de repérage est facile (la reconnaissance des lignes, leur lecture, ne semblent pas poser de problème). Je décide donc d'écourter ces premiers exercices et d'ajouter d'autres activités au moment de l'étape de repérage (qui demande la manipulation des étiquettes-lignes) : ainsi j'introduis un autre type de travail qui équivaut à la dictée recherche écrite mais qui ajoute simultanément le travail de l'étape 3 de reconstitution du sens du texte : *des textes à trous*. L'apprenant est amené à reconstituer le sens du texte tout en devant écrire les mots manquants (avec ou sans modèle selon ses capacités). Les mots manquants sont souvent des mots fréquents sur lesquels nous nous sommes déjà arrêtés (sur un phonème particulier par exemple).

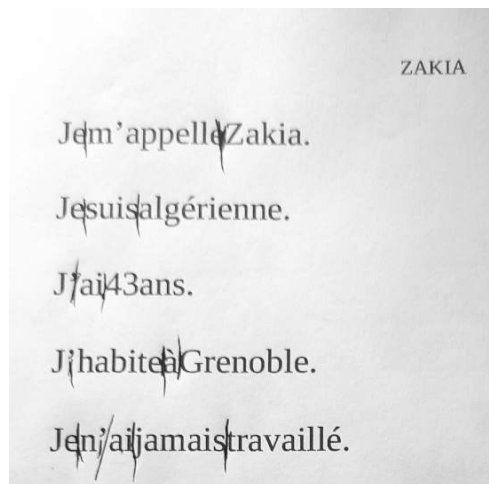


8.2.2 Des textes collés³⁴

Dans la phase de repérage, j'ajoute également l'activité des textes collés qui présente le même texte mais sans espaces entre les mots. Ce travail met l'accent sur la reconnaissance des unités-mots. Ce type d'activité est très souvent proposé dans les ateliers ASL, tout comme la discrimination visuelle de mots proches. Il s'agit d'isoler (par des traits verticaux) les unités mots, ce qui permet de conscientiser le début et la fin des mots dans une phrase : c'est un exercice difficile car pour certains comme Annie, la notion de mot est totalement étrangère et abstraite. Pour les plus avancés, cet exercice permet de distinguer le découpage des syllabes (qui peuvent chevaucher deux mots notamment dans les liaisons) et le découpage des mots.

³³ Voir annexe n° 6 page 104

³⁴ Voir annexe n° 7 page 105



8.2.3 Des exercices modulables avec différents niveaux de difficulté : la différenciation pédagogique

Le groupe étant particulièrement hétérogène avec des apprenants déjà lecteurs et d'autres qui commencent tout juste le décodage, je vais proposer des activités différentes en utilisant les mêmes supports :

- * je propose l'activité de remise en ordre du texte, ou le texte à trou avec l'aide du modèle pour les débutants et sans modèle pour les autres
- * j'adapte les textes à trous en fonction du niveau de l'apprenant : certains auront plusieurs mots à compléter, notamment des groupes d'accord sujet-verbe ou nom-adjectif pour les apprenantes comme Amina ou Kenza qui ont déjà acquis quelques notions grammaticales.
- * lors des dictées, je propose un mot ou un groupe de mots en fonction de l'apprenant et de ses acquis.
- * je propose des activités supplémentaires aux apprenantes qui sont plus rapides : des travaux de transformation par exemple, toujours sur les textes de référence, comme un changement de sujet, un passage du singulier au pluriel...etc.
- * enfin, j'invite souvent les plus avancés à aider les apprenants en difficulté. L'écueil est évidemment que l'aidant fasse le travail à la place de l'aidé, et très souvent le passage par la traduction dans la langue d'origine est difficile à éviter.

8.2.4 La place accordée à la graphie

La coordinatrice m'a indiqué qu'en ASL, on n'enseigne pas l'écriture cursive : cette décision a été prise récemment après qu'on a observé que cet apprentissage était long et fastidieux et que, finalement, l'écriture scripte était celle qui était la plus utilisée en particulier pour remplir les documents administratifs. Le mot d'ordre est d'être pragmatique, d'aller à l'essentiel et de répondre aux besoins urgents des apprenants dans leur quotidien. En outre,

l'intérêt de ce choix est que les supports lus ou écrits sont les mêmes, nul besoin d'apprendre trois graphies pour une lettre. Je me plie donc à cette injonction. Malgré tout, l'écriture cursive ou liée, prônée par la méthode MNLE de De Keyzer, a l'avantage de produire des mots dans lesquels les unités se tiennent, font corps : « Le mot apparaît comme une unité graphique. Les espaces entre les mots apparaissent clairement », (De Keyzer, p.43), ce qui n'est pas toujours le cas dans l'écriture scripte. D'autre part, on peut se demander si l'écriture cursive n'est pas plus à même d'être personnalisée et de laisser exprimer une individualité, un style...En outre, la reconnaissance de l'écriture cursive peut être utile dans des situations de la vie courante, comme une note d'une secrétaire indiquant des coordonnées par exemple... Mais l'apprentissage de l'écriture scripte nécessite déjà beaucoup de travail, surtout au vu du peu d'heures allouées.

En effet, très vite, j'ai constaté que la graphie devait être exercée : Annie et Zora en particulier étaient extrêmement lentes et laborieuses dans la copie. Zora avait encore des difficultés à écrire son nom de famille (qu'elle était pourtant amenée à écrire régulièrement). Sa façon de tracer un trait puis de repasser dessus à plusieurs reprises s'apparentait plus à du dessin qu'à de la graphie. Je lui ai donc proposé de remplir des lignes de lettres en utilisant des fiches de calligraphie, qui distinguent lettres capitales et scriptes. Ces fiches initialement destinées à des élèves de CP ayant une présentation enfantine, j'ai craint que les apprenants ne ressentent une forme d'infantilisation. Ce travail de copie a pour cette raison été donné à la maison de manière à ce que ce ne soit pas visible et aussi pour gagner du temps sur le cours. De plus, cela a eu le mérite de ne pas casser la dynamique de l'apprentissage entre les séances hebdomadaires.

8.2.5 Un temps d'analyse du fonctionnement de la langue

Enfin, au fil du travail sur les textes connus, et en particulier sur le lien phonie/graphie, j'ai laissé émerger des questions sur le fonctionnement de la langue, en adoptant une démarche inductive : sur le texte 2 par exemple (celui qui évoque les femmes) les observations des apprenants ont mis en lumière les orthographes différentes du mot *femme/femmes* au singulier et au pluriel et celles du verbe *prépare / préparent ou doivent*

Les femmes doivent être libres.

La femme prépare le repas

De même lors de la lecture du texte 3 , Anna s'est interrogée sur le « x » à la fin de /cadeaux / qui n'apparaît pas toujours.

Ma fille, elle m'offre un cadeau et ma belle-fille aussi mais c'est des mamans aussi.

On a *des cadeaux* : un bouquet de fleurs, un vêtement, quelque chose...

L'approche métacognitive est venue, la plupart du temps, des apprenants eux-mêmes face aux textes et de leur observation qui débouchait sur des questions puis des explications et des « leçons » sans recours au métalangage.

Si la marque du pluriel pour les noms a été assez vite assimilée, il a été nécessaire de faire une distinction de nature grammaticale entre les noms et les verbes pour en expliquer les marques différentes au pluriel. Du point de vue du formateur, cela a demandé une forte décentration (préconisée par Adami) et une adaptation constante pour s'éloigner du jargon grammatical qui dans ce cadre de post-alphabétisation n'était pas un pré-requis sur lequel appuyer les explications. J'ai mesuré toute la difficulté d'explicitier ces notions abstraites sans le métalangage habituel. J'ai du recourir à de la gestuelle, à des termes plus concrets notamment pour expliquer la notion de verbe- action, et à de nombreux exemples.

8.3 Le travail phonémique : une étape centrale pour des apprenants allophones

La grande majorité des apprenants inscrits dans les ASL de la MJC Abbaye sont des allophones d'origine maghrébine et dans notre groupe, c'est le cas pour une grande majorité (seules Annie et Anna ont des langues d'origine différentes : le guinéen et l'albanais). C'est pourquoi il m'a paru nécessaire d'effectuer avec mes apprenants arabophones un travail spécifique de conscientisation phonémique dont je rendrai compte après avoir évoqué brièvement les obstacles liés à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit en français chez les publics arabophones

8.3.1 L'importance du crible phonologique

Le terme « crible phonologique » a été défini ainsi par Troubetzkoy :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. » (1970).

Ainsi tout individu acquiert spontanément le système phonique de sa langue maternelle au cours des premières années de sa vie et ce système, qui reste plus ou moins perméable pendant la petite enfance, tend à se figer au moment de l'adolescence, même si des études récentes (Pallier et al ., 2003) tendent à montrer que les circuits cérébraux gardent une certaine plasticité. Dès lors, les sons de n'importe quelle langue étrangère (L2) sont perçus sur la base de la référence du système sonore de la langue maternelle (L1) qui joue le rôle d'un

véritable crible. La personne reconnaît mal certaines sonorités de la L2, voire ne les entend pas. Elle a naturellement tendance à les rapprocher des sons familiers de sa langue d'origine. Il s'agit d'un phénomène de « surdité phonologique » (Billi res, 2005).

Sur le plan didactique il est donc important de prendre en compte ces obstacles perceptifs des apprenants allophones, d'autant plus quand l'objectif est de traduire ces phonèmes du français en signes, et donc d'être capable de les discriminer. (Adami, 2020)

8.3.2 Analyse contrastive des systèmes phonologiques de l'arabe et du fran ais³⁵

Les systèmes d'écriture arabe et français ont de lointaines racines communes. Les deux systèmes sont des systèmes alphabétiques et non idéographiques (dans lesquels les idées ou objets sont représentés par des signes uniques et étrangers aux sons dont ils se composent, comme par exemple, l'écriture chinoise) : leur fonction principale est de transcrire les sons d'une langue.

→ L'arabe est une langue à dominante consonantique alors que le français est à dominante vocalique. L'arabe compte 28 consonnes qui s'ordonnent autour de 8 traits en opposition binaire : occlusive/constrictive ; nasale/orale; sourde/sonore.

« Les consonnes de l'arabe se caractérisent par des réalisations articulatoires très postérieures, activant les zones pharyngales et glottales inutilisées en français. Ces traits confèrent une sonorité gutturale à la langue arabe qui ne couvre cependant pas la réalité des timbres consonantiques puisque 17 consonnes sur 28 sont articulées sur la partie antérieure de la cavité buccale. » (Berger, 2013)

Les deux langues possèdent 13 consonnes communes mais la langue arabe présente des consonnes qui n'existent pas en français. L'arabe possède trois variations du [r] qui sont possibles en français mais qui n'ont pas de valeur distinctives de sens. Par contre, les consonnes occlusives françaises [p] (bilabiale, sourde) et [g] (vélaire, sonore) ainsi que les deux nasales [ɲ] (*/agneau/*) et [ŋ] (*/parking/*) et enfin la constrictive sonore [v] (labiodentale) n'existent pas en arabe moderne.

Ainsi les consonnes [p] (confondue avec [b]), [g], [ɲ] et [v] seront problématiques pour les apprenants arabophones, ainsi que la semi-consonne [q].

→ Le système vocalique de l'arabe moderne est constitué de trois timbres [a], [i], [u], avec une opposition de durée (trois voyelles longues et trois voyelles brèves). Mais "ces trois voyelles peuvent se combiner deux à deux et produire un phénomène de contact de diphtongaison". (Naddaf, 1993 : 137). Des sons intermédiaires peuvent être ainsi réalisés. Il existe de nombreuses variations dialectales qui portent sur la durée autant que sur le timbre. Il

³⁵ Les données qui suivent, non exhaustives, s'appuient sur les travaux des mémoires de C.Berger, *Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones et T. Baidoun, L'influence de la langue arabe sur le français des arabophones migrants* (2015)

y a donc moins de voyelles en arabe qu'en français, ce qui implique que les sons-voyelles du français exigent une plus grande précision articulatoire (Berger, 2013) : la distinction entre le [i] et [e] ; le [y] (qui n'existe pas en arabe) et le [i] est souvent difficile à percevoir en réception comme en production. D'autre part, la discrimination entre [e] (/été/) et [ɛ] (/chèvre/) est très difficile pour des arabophones. Le « e » muet très fréquent est également difficile à gérer d'après Houyel (2010) car les arabophones ont tendance à ne jamais le prononcer, même quand la série de consonnes qui se suivent inviterait à « briser le groupe»³⁶ : ils avalent le « e » et en réduisent le nombre de syllabes.

Enfin, les voyelles nasales n'existant pas en arabe, les confusions entre les phonèmes [ɔ̃] et [ɑ̃] sont également fréquentes. Je choisis par ailleurs de ne pas faire de distinction concernant certains sons qui n'ont pas vraiment le statut de phonème (plus petite unité sonore distinctive du sens) : en effet, il n'y a pas forcément d'intérêt à faire une distinction entre les nasales [ɛ̃] (/lapin/) et [œ̃] (/brun/) étant donné que peu de francophones ne la réalisent ni ne l'entendent.

→ En outre, les liaisons nombreuses en français peuvent être source de confusion dans la segmentation des mots. Le passage à l'écrit aura un rôle explicatif.

→ La place des accents très différente en français peut enfin engendrer des erreurs de compréhension et de production :

« Bastide (1980) fait remarquer qu'il est difficile de saisir toutes les syllabes d'une langue étrangère dans laquelle la place des accents est différente de ce qu'elle est dans sa langue maternelle. La syllabe initiale en français n'est jamais accentuée. Or, en arabe, quand le mot commence par une voyelle, celle-ci est précédée d'un coup de glotte qui en accentue l'articulation. C'est le hamza. Aussi les arabophones ne perçoivent-ils pas toujours la voyelle initiale des mots français. « D'où les aphères fréquentes qui les font prononcer /ksida/ ou /ksidan/ au lieu de accident, /tɔbis/ au lieu de autobus, /fase/ ou /fasi/ au lieu de effacer... » (extrait du mémoire de T.Baidoun p.32)

Les difficultés d'ordre phonologique et prosodique des apprenants arabophones sont donc nombreuses et doivent être identifiées et travaillées à l'oral en amont, comme le préconise Adami (2020) afin de faciliter l'entrée dans le code de l'écrit.

8.3.3 Une étape importante de conscientisation phonémique

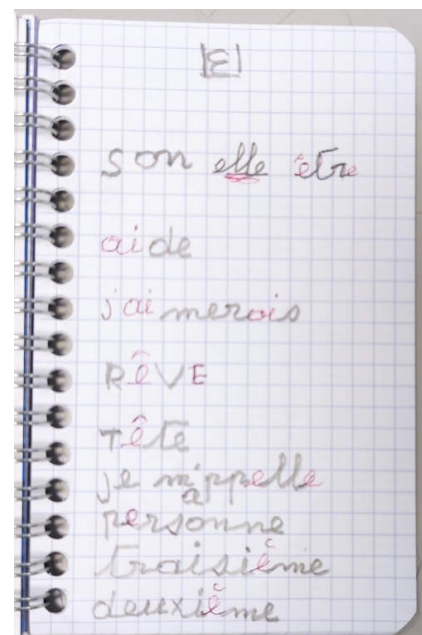
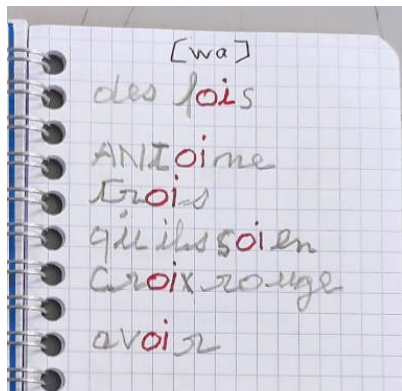
Avec les apprenants de mon groupe, le travail s'est effectué systématiquement à partir des textes. Après les premières étapes de manipulation et de repérage dans le texte (voir étapes 3,4,5 de la méthode), une fois que le texte a été répété à de nombreuses reprises, je demande aux apprenants de rechercher des sons dans les mots des textes de référence et par là même d'en identifier les différentes graphies. Pourquoi avoir choisi dans les répertoires des

³⁶Thierry Houyel, La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français, Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem (AEFE zone Europe du Sud-Est) et validé par M. Michel Neyreneuf, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010. p. 6

apprenants l'approche phonémique (chaque entrée est un phonème et pas un graphème) ? Comme le rappelle Rafoni (1999, p.117), « La mémorisation d'une trentaine d'unités distinctives se fera plus facilement que celle de milliers d'unités significatives » : les phonèmes sont bien moins nombreux que les graphèmes à répertorier et mémoriser. Je reprends aussi l'idée d'une construction progressive (que se construit l'apprenant) d'une sorte de « Fidel »³⁷ : un tableau des graphèmes répertoriés en fonction de leur phonème. Je commence selon les préconisations de Dehaene (2011) par les phonèmes les plus réguliers et les plus fréquents : le phonème [ɛ] présent dans les mots récurrents du texte 1 comme « je m'appelle », « j'ai » ou « j'aime », et [wa] phonème complexe mais régulier qui apparaît dans « fois » ou « trois ».

La distinction entre les phonèmes peut prendre du temps à l'oral : par exemple les phonèmes [ɛ] et [e] vont être travaillés longtemps puisque les apprenants ne l'« entendent » pas : vont se succéder une phase gestuelle avec la position de la bouche, des explications concernant l'ouverture puis un moyen idéographique avec la chèvre qui bêle pour produire ce [ɛ] ouvert, des exercices de discrimination auditive...etc.

L'étape suivante consiste à écrire dans un *carnet de phonèmes* ³⁸, les mots (avec le cas échéant différents graphèmes) qui les contiennent : un phonème par page. Le graphème en question est noté en couleurs dans le mot recopié.



Cette phase de copie est longue et demande beaucoup d'efforts aux apprenants, encore débutants pour certains quant au geste graphique. Mon choix a été de faire noter le nom du

³⁷ Le Fidel est un tableau créé par Caleb Gattegno en 1978 qui répertorie tous les graphèmes de la langue française associés à leur phonème et positionnés en colonnes : il donne une vision complète de l'orthographe de la langue.

³⁸ Voir annexe n°8 page 105

phonème entre crochets dans l'alphabet phonétique international (API) afin de bien distinguer le nom du son de sa graphie. Il s'est avéré difficile pour les apprenants tant de recopier cet alphabet nouveau que d'intégrer ces nouveaux signes qui ont été source de confusion cognitive : prenons l'exemple du son [u] qui dans bien des langues romanes s'écrit justement /u/ : l'API va créer une confusion entre nom du son et graphie. Cette nouvelle dimension qu'est la transcription du nom du son en API crée une surcharge cognitive qui n'a pas été pertinente pour l'apprentissage. Une liste de mots contenant les mêmes sons, sans titre ni dénomination, serait peut-être préférable.

Ce carnet sera rempli au fil du temps avec la découverte de nouveaux textes de référence et de nouvelles graphies. Le texte 2 par exemple sera l'occasion de rencontrer un nouveau graphème /e/ pour le son [a], rare mais présent dans un mot ô combien fréquent : « femme ».

Afin d'adapter la MNLE à mon public allophone post-alpha dans le cadre des ASL, j'ai dû prendre comme support des textes en majorité collectifs centrés sur le quotidien des apprenants pour se conformer au cadre des ASL, mettre en place des activités de différenciation dans la manipulation des textes pour prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants, j'ai utilisé un carnet de phonèmes pour matérialiser l'entrée dans le code grapho-phonologique, j'ai fait pratiquer un entraînement au geste graphique régulier, j'ai laissé émerger des questions et des temps d'analyse du fonctionnement de la langue spontanés et fait pratiquer des interactions orales régulières pour développer les compétences en production orale des allophones.

Chapitre 9. Quels bilans ?

Il est bien évidemment difficile de dresser le bilan d'un projet didactique mené sur une si courte période et dans des conditions si particulières. Néanmoins, un questionnaire bilan destiné aux apprenants (voir annexe n°9) nous ont renseignés sur la façon dont ils ont perçu ces séances d'apprentissage, à travers leur discours, et aussi sur leurs progrès et leurs acquis. Ce bilan porte sur l'ensemble des compétences langagières, même si l'objectif de ce cours était l'entrée dans l'écrit car, comme nous l'avons vu, la maîtrise de l'oral est étroitement liée à celle de l'écrit et fait l'objet d'un apprentissage pour les apprenants allophones.

Je fonderai ces conclusions sur le bilan final effectué lors de la dernière séance. Elles sont donc à considérer avec précaution, d'autant plus que seuls 5 apprenants sur 8 étaient présents lors de cette évaluation finale.

9.1 Sur le plan des acquisitions et du rapport à l'apprentissage

Ces analyses prennent en compte d'abord les acquisitions déclaratives, telles qu'elles ont été exprimées à travers le discours des apprenants lors de l'évaluation, puis les connaissances procédurales testées le même jour.

9.1.1 Compréhension orale

Sur cinq apprenants interrogés, cinq répondent que leur compréhension s'est améliorée entre le début des cours et la fin. Selon eux c'est en particulier en cours ASL que la compréhension orale est meilleure pour trois sur cinq, à l'extérieur des cours pour un d'entre eux.

Pour ce qui est des connaissances procédurales le fait même de pouvoir répondre à ce questionnaire avec des explications orales données par le formateur montrent que les consignes ont été mieux comprises qu'au tout début des cours.

Concernant la discrimination auditive des phonèmes du français, en particulier les nasales [ɔ̃] et [ɑ̃], les sons [e] et [ɛ] et [y] et [u], tous ont répondu qu'ils les distinguaient mieux aujourd'hui. Mais lors du test, j'ai constaté que les difficultés étaient encore très présentes et l'exercice proposé à l'oral manifestait encore bien des confusions.

9.1.2 Expression orale

A la question portant sur la prononciation des mots, quatre apprenants sur cinq disent avoir un peu progressé, un beaucoup. La prononciation des sons du carnet de phonèmes est bien maîtrisée pour deux sur cinq et les trois restants pensent la connaître modérément. Trois estiment pouvoir vraiment mieux exprimer ce qu'ils veulent dire en français de manière générale. Les deux autres disent n'avoir pas beaucoup progressé.

Lors d'un exercice de répétition, je constate que tous réussissent à reproduire des sons, même si pour deux d'entre eux, l'entraînement et la répétition de certains sons (comme le [y], le [ɛ]) restent nécessaires et les acquis fragiles.

9.1.3 Compréhension écrite

Tous répondent unanimement lire plus facilement les différents documents écrits du quotidien (publicités, documents administratifs...), dans la rue, les transports, les magasins et les lieux publics administratifs. L'objectif pragmatique des ASL semble donc atteint. Dans l'ensemble tous affirment qu'ils lisent mieux aujourd'hui qu'avant les cours suivis cette année.

D'autre part, lors du test, tous réussissent à lire les mots connus, rencontrés dans les texte de référence (« *masque, prépare, travaille, présente, ménage, coronavirus, bien, être, car, femme, forte, tête, gâteau, cadeau* »). Mais trois sur cinq seulement réussissent à lire des phrases inconnues (simples, et comportant des graphèmes déjà rencontrés pour la plupart , par exemple : « *il fait chaud et je bois de l'eau* »)

9.1.4 Expression écrite

Tous les apprenants sont mitigés sur leurs progrès en écriture : c'est cette compétence qui leur semble la moins acquise lorsque la question est posée de manière générale.

Trois ne maîtrisent pas bien l'écriture des lettres scriptes et majuscules, les deux autres étant déjà à l'aise dans l'écriture cursive (Amina qui a déjà suivi des cours et Anna qui a été scolarisée avec l'écriture romane). Tous savent recopier un mot sauf Mohammed qui mélange encore lettres scriptes et majuscules (*peTiTes* *).

Quatre apprenants sur cinq sont capables d'écrire sous la dictée des mots connus (« *femme* », « *cadeau* ») mais seulement une apprenante réussit à écrire un mot inconnu (« *cabane* »).

Sur le plan des acquisitions, le bilan confirme que les progrès en lecture sont sensibles, même sur une courte durée de formation, et le répertoire de mots, le « dictionnaire»

évoqué par De Keizer (1999) a bien été enrichi : de nombreux mots ont été mémorisés et peuvent être reconnus. Tous les apprenants estiment avoir progressé en lecture et sont assez satisfaits des progrès effectués. L'écriture reste la compétence encore très fragile et c'est sur cet apprentissage que les déclarations sont plus mitigées : deux d'entre eux ne s'estiment pas satisfaits. Enfin, tous pensent qu'ils sont capables de progresser encore et ont la volonté de poursuivre les apprentissages que ce soit en lecture ou en écriture.

9.2 Sur le plan didactique : bilan et pistes de réflexions

Du point de vue du formateur, l'élaboration de cette séquence didactique d'entrée dans l'écrit et sa mise en place auprès de ce public allophone post alpha en ASL suscite des réflexions et un bilan mitigé.

9.2.1 Les atouts de la MNLE et de ses adaptations

Tout d'abord, l'atout principal, comme je l'avais pressenti lors du choix de la démarche, reste la résolution de partir de textes produits par les apprenants, d'abord dans le but d'utiliser leurs savoir-faire et savoir-dire pour entrer dans l'étude de la langue. Ce parti pris didactique a été particulièrement efficace. Face à des apprenants allophones en effet, il est important pour le formateur de prendre en compte les acquis et le répertoire verbal de chacun afin de pouvoir avancer sur le « déjà là ». Et d'autre part, ce choix permet évidemment de mettre la parole de l'apprenant au centre de l'apprentissage, lui donner toute sa place d'individu et cela grâce à la langue qu'il est en train d'appivoiser. J'ai pu expérimenter au sein de mon groupe ce changement de posture, cette place prise par l'apprenant qui a pu exprimer ce qu'il est dans son unicité et surtout voir sa parole transformée en écrit puis en objet d'apprentissage. Chacun a eu l'opportunité de trouver une place, pas seulement en tant qu'apprenant.

D'autre part, la phase de manipulation sur le texte, une fois adaptée au public post-alpha capable de reconnaître assez rapidement des lignes mémorisées, est également pertinente car elle permet de rentrer progressivement dans le texte et de se confronter à ses unités, de plus en plus petites. Les apprenants sont assez vite rentrés dans ce mode de travail et leur intérêt, leur application ont été constants.

Ensuite, la différenciation pédagogique avec les adaptations opérées sur les activités en fonction du niveau des apprenants ont permis de faire fonctionner ce groupe très hétérogène : tous ont pu travailler et progresser à leur rythme en évitant les temps de passivité.

Enfin, laisser émerger les questions et savoir sortir du cadre prévu dans chaque séance a été l'occasion d'aborder des points de langue et de faire entrer les apprenants dans la métacognition. Enseigner à un public adulte dans ce cadre des ASL exige de laisser place à leurs remarques et instaurer un dialogue, loin de la rigidité du cours scolaire. Les notions grammaticales ont donc été abordées de manière naturelle quand elles se sont avérées nécessaires et ont émergé du contexte. Et pour l'enseignante de formation scolaire que je suis, ce fut un réel défi d'explicitier ces notions abstraites qui régissent la langue sans l'aide du métalangage dans lequel élèves comme professeurs baignent depuis l'enfance.

9.2.2 Les limites et écueils de cette adaptation de la MNLE en ASL

Premièrement, le travail phonémique et la constitution du carnet de phonème qui a occupé une place importante (et qui n'est pas une étape de la MNLE) restent insatisfaisants : je n'ai pas procédé au fameux « c'est comme » prôné par la méthode de De Keizer et qui s'appuie sur une analogie entre les syllabes des mots, car j'ai choisi de rentrer dans le code par les phonèmes et pas par les graphèmes. Etant donné le peu de temps qui m'était imparti, j'ai décidé de regrouper les graphèmes autour des phonèmes, qui sont moins nombreux. Ce travail a été assez chronophage et je pense qu'il n'a pas réellement porté ses fruits car le fameux carnet a été fastidieux à remplir et surtout il n'a pas joué le rôle que j'espérais de « source référente » : aucun apprenant ne l'a ouvert et utilisé spontanément pour y chercher des réponses ou des analogies. Cet outil a été finalement très scolaire et n'a eu le plus souvent de sens que pour moi. En outre, j'ai déjà fait part plus haut, dans le descriptif des séances, de mon interrogation au sujet de la notation des phonèmes, l'utilisation de l'API s'étant révélée fort inconmode.

Par ailleurs, j'ai pu constater à de nombreuses reprises combien la compétence en lecture était souvent décrochée de celle de l'écriture. Lors du bilan par exemple, je remarque que Mohammed qui sait très bien reconnaître le mot « femme », l'orthographe mal en dictée. Le travail de la compétence écrite a bien été le maillon faible de la séquence d'apprentissage, par manque de temps sans doute. Je n'ai pas réussi à amener les apprenants jusqu'à la phase de « production écrite personnelle ». Le travail du geste graphique pour au moins trois d'entre eux aurait dû être plus intense et régulier avant de parvenir à cette étape et le nombre de textes de référence plus nombreux pour avoir plus de matière à réinvestir dans l'expression. Là encore, il aurait fallu dédier une séance hebdomadaire uniquement à ces apprenants qui ne maîtrisaient pas du tout le geste graphique, pour ne pas pénaliser ceux qui savent déjà écrire les lettres scriptes ou cursives.

Enfin, dans la perspective actionnelle des ASL imposant un lien permanent avec le quotidien et l'apprentissage de l'autonomie dans un contexte social, il est vrai que j'ai eu souvent la sensation de sortir du cadre des ASL. Les premières séances qui avaient pris appui sur la méthode Ma Clé alpha étaient assez éloignées de la méthode choisie : les documents, tous authentiques et issus de la vie quotidienne étaient l'objet de l'apprentissage et semblaient directement en lien avec le vécu des apprenants, de l'imprimé de la sécurité sociale à la carte d'identité ou à la liste de courses. Le fait de partir de leurs textes, leurs récits est une tout autre approche et j'ai eu bien conscience de ne pas répondre directement aux attentes de mon public en quête d'autonomie dans la communication avec la CAF, l'hôpital, les courriers de l'école ou la maîtrise des nombres pour savoir composer un numéro de téléphone.

Une piste serait de combiner ces deux approches au sein d'un même groupe en utilisant les deux créneaux hebdomadaires pour aborder la lecture et l'écriture dans sa dimension pragmatique et plus urgente d'une part, et dans sa dimension plus expressive et personnelle d'autre part avec la MNLE.

Conclusion

« Quand on n'a pas été à l'école, on n'a pas de rêves », me répondit Annie lorsque je l'interrogeai sur sa vie et ses attentes. *Entrer dans l'écrit*, pour des adultes migrants qui souhaitent vivre et agir au sein de notre société « hyperscripturalisée », est un défi majeur. Les accompagner, même pour un petit bout de chemin, dans cette aventure fut une expérience passionnante et complexe.

« Apprendre à lire n'est pas seulement apprendre l'usage d'un outil, c'est franchir une frontière sociale [...] Ce qui est en jeu ici, au delà de la promesse rassurante d'un nouveau savoir, c'est l'identité même du sujet. » (Fijalkow, 1999, p.24)

Le projet que j'ai façonné pour et avec mon groupe d'apprenants de la MJC Abbaye a dû faire face à des contraintes liées à la pandémie, des départs et des arrivées, des niveaux hétérogènes et des profils divers, un temps très limité... mais il a défié ces obstacles et s'est adapté constamment pour permettre à chacun d'avancer. La MNLE, remaniée à chaque instant, a permis à chacun de trouver sa place dans le groupe, de prendre sa posture d'apprenant et de faire face à ses forces et ses faiblesses. La parole de chaque individu comme fondement de la démarche et une perspective constructiviste de l'apprentissage qui se fonde sur l'observation et la recherche ont été les piliers de ce projet. En vingt heures, certes, on n'apprend pas à lire et à écrire... mais on « entre dans l'écrit », on apprend à déchiffrer les textes et ce nouveau monde qui s'ouvre à soi, on découvre qu'on a des choses à dire, à écrire, à partager et qu'on est capable d'apprendre. Ces visages qui s'ouvrent, derrière le masque, ces voix qui s'affirment, ces regards qui brillent, ces paroles qui corrigent et qui osent, ces mains qui s'appliquent, ces regards qui cherchent, ces lèvres qui s'exercent, ces têtes qui se penchent, ces mercis qui fusent... tous ces signes qui prouvent qu'il se passe quelque chose, ont dessiné leur parcours et ont été mon moteur.

Même si cette démarche de la MNLE s'est éloignée du cadre des ASL et de sa perspective actionnelle et pragmatique, elle a pu s'inscrire dans un projet d'intégration de ces migrants dans notre société à travers la rencontre avec une langue.

J'ai également appris qu'une méthode ne peut s'appliquer de manière étroite et stricte, comme l'affirme Sterck (2006),

« une méthode n'existe pas en soi ; elle n'existe qu'à travers un éducateur qui la met en œuvre et plusieurs facteurs sont à considérer avant de pouvoir porter un jugement sur la valeur de telle ou telle méthode. Une méthode est un ensemble de démarches psychologiques et pédagogiques (quelquefois même sociologiques) qui amène le sujet à l'apprentissage de la lecture. »

Elle doit se construire avec et pour les apprenants, être en perpétuel mouvement et ne peut se passer d'une posture de respect et d'écoute, dans un constant souci de dialogue et d'adaptation. Le travail mené lors de cette expérience avec ce groupe d'adultes allophones post-alpha au sein des ASL de la MJC a profondément changé ma façon de concevoir et de vivre l'enseignement.

Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par
l'intermédiaire du monde. (Freire, 2010)

Bibliographie

- Adami, H. (2008, juin). *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*. Communication présentée au Séminaire international : l'intégration linguistique des migrants, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Récupéré du site du Conseil de l'Europe :
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrantssemin08_maindocs_FR.asp
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette éducation.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (2004). La littératie : constantes et variations. Dans *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques de la lecture-écriture* (pp. 7-18). Paris : L'Harmattan.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010) La littératie, une pratique sociale, *Langage et société*, 133, 45-62
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. Contextes et postures d'écriture, *Langage et pratiques*, 37, 29-39.
Récupéré du site de la revue en ligne : <http://www.arld.ch/index.php/fr/n-37-148.htm>
- Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (1995), *L'Orthographe française* (3e édition revisitée). Paris : Nathan Université.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dehaene, S., (2007), *Les neurones de la lecture : la nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*, Paris : Annie Jacob
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris : Annie Jacob
- De Keyser, D. (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris : Retz.
- De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl. (Eds.). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques de la lecture-écriture* (pp. 53-68). Paris : L'Harmattan.

- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Les guides Magnard.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y., & Pasa, L. (2004). *Littératie et culture de l'écrit*. Dans C. Barré-Freire, P. (1970) *Pédagogie des opprimés*. Paris : La découverte.
- Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société ? Dans C. Barré-De Miniac, B. Lété. (Eds.). *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 37-53). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Germain, B. (2005/3). Le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture. Un débat, des querelles et des perspectives. *Le Débat*, 135, 188-193.
- Goigoux, R. (2003). *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Paris, 4 et 5 décembre 2003.
- Goody, J. (1979), *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Kurvers, J., Van Hout, R., Vallen, T. (2005). Discovering language : metalinguistics awareness of adults illiterates, (2006), Van de Craats, I., Kurvers, J., Young-Scholten, M., Low educated second language and literacy acquisition, Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005, Utrecht, TOT.
- Kurvers, J., T. Vallen, & R. van Hout (2006). Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. In I. van der Craats et al. (éds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition (Proceedings of 1st Symposium)*. LOT : Utrecht, pp. 69-88.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme*. Paris : ESF éditeur.
- Leclercq, V. (2006, 22 mars). La question des méthodes ou plutôt la question des modèles didactiques. Dans *Apprendre à lire, comment ça marche ? La question des méthodes* (pp.33-50).

- Luria, A. (1986), *The making of mind. A personal account of soviet psychology*. Harvard : University Press.
- Medioni, M.A. (2017), L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique ? dans *Lire et écrire, Journal de l'alpha* n°205 pp 9-20
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Annie Jacob.
- Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être libre : de l'alphabétisation à la démocratie*. Paris : Annie Jacob.
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- Penloup, M.-C. (2007). Une écriture personnelle effervescente : regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves. Dans M.-C. Penloup (Dir.), *Les connaissances ignorées, approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (pp. 7-17). Paris : INRP.
- Pierre, R. (2003/1). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 8, 121-137.
- Rafoni, J.C (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris : L'Harmattan
- Rafoni, J.C. (2014). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. Dans *Ela, Études de linguistique appliquée* 2015/3 (n°179)
- Stercq, C. (2006), Le point sur les méthodes de lecture. Dans *Le journal de l'alpha* n°155 pp 14 à 20
- Troubezkoi, N.S. (1967) *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris.

Sitographie

Le site ressource des ateliers sociolinguistiques (ASL) :

<http://www.aslweb.fr/asl-menu/charte-des-asl/>, consulté le 24/08/2021

<http://www.aslweb.fr/asl-menu/methodologie/> consulté le 24/08/2021

<http://www.aslweb.fr/asl-menu/pedagogie/> consulté le 24/08/2021

Le site du Collège de France qui propose un colloque de S.Dehaene sur le chemin de la lecture

<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2007-04-26-09h30.html>, consulté le 24/08/2021

Extrait du site de François Muller : http://francois.muller.free.fr/diversifier/former_des_adultes.htm

https://www.cahiers-pedagogiques.com/wp-content/uploads/2019/01/organiser_la_cooperation_entre_eleves_-_fiche_11_andragogie.pdf, consulté le 24/08/2021

Parcours Magistere proposé par C.Bois, CASNAV, Académie de Grenoble

<https://magistere.education.fr/ac-grenoble/course/view.php?id=15195§ion=1> consulté le 8/09/2021 : Entrer dans la lecture avec des enfants non scolarisés antérieurement. Parcours prérenne.

Glossaire

Allophone : personne dont la langue d'origine est étrangère à celle du pays dans lequel elle vit.

Analphabète : personne qui n'a jamais été scolarisée et qui ne sait ni lire ni écrire.

Graphème : plus petit groupe de lettres correspondant à un phonème

Ilétrisme : état d'une personne qui a été instruite (par scolarisation ou un autre moyen) mais qui ne maîtrise pas ou plus la lecture.

Phonème : unité distinctive de prononciation dans une langue. Deux sons sont des phonèmes si, dans un mot, la substitution de l'un par l'autre entraîne un changement de sens.

Post alpha : personne qui a souvent déjà été scolarisé dans son pays, même peu, et a déjà initié une approche phonologique de la langue française, avec des notions même partielles du code graphophonologique et de la combinatoire

Sigles et abréviations utilisés

ASL : Ateliers Sociolinguistiques

CLAP : Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion

CLP : Comité de Liaison pour la Promotion des migrants

LEFOP : Lieu d'Étude et de Formation Personnalisée

RADyA : Réseau des Acteurs de la Dynamique en ASL qui a succédé au CLP

ACSE : Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances

IRIS : Centre Ressources Illettrisme départemental

FRDVA : Fonds régional de développement de la vie associative

TCF/ANF : Test de Connaissance du Français / Accès à la Nationalité Française

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

PO : Production orale

CO : Compréhension orale

PE : Production écrite

PO : Production orale

DELFF : Diplôme d'Études en Langue Française

FLE : Français Langue Etrangère

MNLE : Méthode Naturelle de Lecture- Écriture

Table des illustrations

L'architecture cérébrale de la lecture (Dehaene, 2013).....	33
Les principales méthodologies pour l'approche initiale de la lecture (Goigoux).....	49

Table des annexes

Annexe 1 Charte des ASL.....	92
Annexe 2 Extraits du carnet de route ASL.....	93
Annexe 3 Référentiel de compétences pour le français langue étrangère et seconde(CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues, 2006).....	94
Annexe 4 Tableau récapitulatif des séances.....	97
Annexe 5 Texte n° 5 : mercis.....	103
Annexe 6 Texte à trous et gammes texte 1-2-3.....	104
Annexe 7 Texte collé, texte à trous et dictée.....	105
Annexe 8 Carnet de phonèmes.....	106
Annexe 9 Questionnaire final.....	107

Annexe 1 Charte des ASL

CHARTRE DES ASL

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DES ASL

- ✓ **Se caractérise par :**
 - l'utilisation des **espaces sociaux-culturels** comme supports des apprentissages
 - **une progression en 3 phases :**
 - découverte - connaître
 - exploration - interagir
 - appropriation - faire seul(e)
 - **un rythme calendaire** (événements de la société d'accueil).
- ✓ **A pour visée l'autonomie sociale et communicative** (connaissance des espaces sociaux ; situations de communication orales et écrites ; connaissance des codes sociaux - voir la carte de compétences en ASL). Le projet pédagogique est élaboré en fonction des différents rôles sociaux qu'exercent les publics de l'ASL (locataire, parent d'élève, patient, consommateur, citoyen...).
- ✓ **Induit des objectifs pédagogiques opérationnels et contextualisés** travaillés via des mises en situation sur le terrain et l'utilisation de documents authentiques.
- ✓ **Repose sur une démarche pédagogique active mettant en œuvre 3 acteurs :** les participants, les partenaires et les membres de l'équipe.

CARACTÉRISTIQUES DES ACTEURS

PARTICIPANTS

- ✓ Adultes migrants en situation d'immersion
- ✓ Autonomes dans leur pays d'origine, mais ayant recours à des tiers dans leur vie quotidienne en France
- ✓ Scolarisés ou non

STRUCTURE DE PROXIMITÉ

- ✓ Ancrée dans un quartier
- ✓ Met en place une diversité d'actions
- ✓ Articule l'ASL en interne et en externe (suites de parcours)



PARTENAIRES

- ✓ Identifiés sur un territoire
- ✓ Identifiant les publics et leurs besoins
- ✓ Sensibilisés à la démarche des ASL

ENGAGEMENT DES ACTEURS

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

- ✓ construit le projet en ASL en tenant compte des compétences de chacun (formateurs-coordonateurs)
- ✓ est accompagnée pédagogiquement par un référent (formateur expérimenté, coordinateur, etc.)
- ✓ s'engage à se former (en interne, en externe)
- ✓ harmonise et mutualise les pratiques et les outils utilisés en ASL.

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE VIS-À-VIS DES PARTICIPANTS DES ASL

- ✓ porte un regard non-discriminant sur les publics quel que soit leur niveau de scolarisation
- ✓ oriente, positionne les publics en fonction de leurs besoins
- ✓ informe les participants sur le projet pédagogique des ASL
- ✓ favorise des activités visant à rendre les participants acteurs de leur apprentissage
- ✓ inclut des activités d'évaluation permettant aux participants de mesurer leurs progrès
- ✓ participe à l'élaboration de parcours à visée d'insertion sociale ou professionnelle (interne ou externe).

LES PARTENAIRES

- ✓ sont partie prenante du projet pédagogique (choix de certains objectifs d'apprentissage, des moyens mis en œuvre...)
- ✓ co-animent certains ateliers avec les formateurs en apportant informations et supports
- ✓ seront sollicités lors des évaluations de suivi et de bilan
- ✓ construisent des suites de parcours et/ou des orientations avec l'équipe.

LES PARTICIPANTS

- ✓ s'engagent à être ponctuels et réguliers pendant la durée de l'ASL
- ✓ sont partie prenante du déroulement et de l'évolution des ateliers (y compris à l'extérieur).

SIGNATURE

.....


radia


ile de France
Demain s'invente ici





Annexe 2 Extraits du carnet de route ASL


En français :


Ecouter :

 Je peux : As +


Parler :

 Je peux : ! priorité perso
As +


Lire :

 Je peux : As +
bonne technique -
deus ? ok sur mots
courants


Ecrire :

 Je peux : !
As +
identité à l'ère

CARNET DE ROUTE  Ateliers SocioLinguistique ABBAYE

Ecouter :

 J'aimerais : Vocabulaire complexe -

Parler :

 J'aimerais : phrases fluidité
prononciation

Lire :

 J'aimerais : liaisons / mots difficiles

Ecrire :

 J'aimerais : ortho mots courants

Le / /
 Le / /
 Le / /

Annexe 3 Référentiel de compétences pour le français langue étrangère et seconde(CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues, 2006)

Niveau	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite
A1.1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre, au sujet d'elles-mêmes et de leur famille, des mots familiers, des expressions très courantes, si les gens parlent lentement et distinctement ➤ Comprendre des questions simples au sujet d'elles-mêmes et de leur familles ➤ Identifier les paramètres d'une situation de communication claire, inscrite dans la vie quotidien 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître des noms, des expressions et des mots courants 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif ➤ Utiliser des phrases simples pour se présenter, décrire son lieu d'habitation ➤ Utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compléter un formulaire ➤ Écrire quelques phrases et expressions simples sur soi-même ou son environnement proche, en s'appuyant sur un matériel donné
A1.2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre des mots familiers, des expressions très courantes ainsi que des énoncés très simples au sujet d'elles-mêmes, de leur famille et de l'environnement concret et 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître des noms, des expressions et des mots courants ➤ Suivre des indications brèves et simples 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. ➤ Poser des questions 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compléter un formulaire ➤ écrire un texte personnel court et simple sur elles-mêmes ou leur environnement proche, en s'appuyant sur un matériel donné.

	<p>immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre des questions simples au sujet d'elles-mêmes, de leur famille et de l'environnement concret et immédiat. ➤ Identifier les paramètres d'une situation de communication claire, inscrite dans la vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre des messages simples 	<p>simples sur des sujets familiers (famille, lieu de vie, activité professionnelle, loisirs, goûts), ainsi que répondre à de telles questions.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé 	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre les points essentiels d'un message quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, ...etc. ➤ Comprendre des informations factuelles, un court récit ➤ Suivre les points 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre des phrases isolées et des expressions fréquentes en relation avec des domaines immédiats de priorité ➤ Trouver une information particulière prévisible dans un document courant, une publicité simple (pas trop connotée), un 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples leur famille et d'autres gens, leurs conditions de vie, leur formation et leur activité professionnelle actuelle ou passée. ➤ Situer des événements dans le temps et raconter des faits passés. ➤ Avoir des échanges brefs, sans pour autant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écrire un message personnel structuré en réponse à une demande, et qui porte sur une situation proche de leur quotidien. ➤ Raconter des événements ou des activités vécus en utilisant une formulation personnelle.

	<p>principaux d'un exposé (par exemple dans une émission de radio)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier le type de message entendu, découvrir l'objectif de communication de l'auteur du message 	<p>prospectus, un courriel...etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre globalement le contenu de lettres personnelles courtes et simples. 	<p>être capables de poursuivre une vraie conversation.</p>	
B1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre les points essentiels d'un message quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs...etc. ➤ Comprendre des informations factuelles, un court récit. ➤ Suivre les points principaux d'un exposé développé (ex : émission de radio, de TV) ➤ Identifier le type de message entendu, découvrir l'objectif de communication poursuivi par l'auteur du message. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre tous types d'écrits rédigés dans une langue courante ➤ Comprendre les points essentiels d'un texte dans un langage standard sur un thème familier ➤ Saisir la progression d'une pensée 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. ➤ Émettre un point de vue personnel (sur un film, un livre), exprimer un accord ou un désaccord, des réactions et les expliquer ➤ Développer une argumentation simple, articuler un discours oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écrire un texte articulé simplement mais correctement sur des sujets familiers ➤ Exposer un problème, développer une opinion et formuler une demande claire et précise.

Annexe 4 Tableau récapitulatif des séances

	Texte de référence	Activités	Carnet de phonèmes	Remarques / réactions
Séance 1 (8/03)	Texte 1 : texte individuel de présentation	<p>1/<u>Entretien individuel</u> avec dictée au formateur du texte de présentation [pendant ce temps, en groupe, Eric travaille sur l'alphabet puis sur les urgences avec les pages 8 et 12 de Maclé Alpha]</p> <p>2/<u>Apprentissage par coeur du texte 1</u> individuel Pour cela je l'enregistre sur leur téléphone. Ils l'écoutent et le récitent à la fin de la séance.</p> <p>3/ Projection au tableau du texte d'Annie → je montre des lignes et ils reconnaissent (en groupe) → au tableau Abdel puis Mostfa viennent montrer les lignes que j'énonce.</p>		<p>-Quand je relis son texte, Amina est impressionnée. Elle trouve que j'ai bien écrit et je lui fais remarquer que c'est son texte à elle.</p> <p>-Difficultés de Mohammed à l'oral : je dois l'aider à reformuler: « je viens <i>de l'Italie</i> »</p> <p>-Problèmes : petites variations sur le texte (ex : <i>j'aimerais apprendre à lire et écrire</i> au lieu de <i>lire et écrire</i> pour Amina / <i>j'ai perdu un</i> au lieu de <i>j'en ai perdu un</i> pour Kenza, oubli ou inversion de certaines lignes pour Abdel et Mohammed)</p> <p>Je leur demande de le réécouter pour la fois suivante et de le savoir vraiment par cœur pour le 15/03.</p> <p>-Tout le monde semble à l'aise dans cette première phase.</p> <p>Remarques : les deux nouvelles apprenantes (Kenza et Amina)</p>

				savent déjà lire et écrire le français, sont déjà entrées dans le métalangage, donc la méthode semble trop facile, pas adaptée à ce public...
Séance 2 (15/03)	Texte 1	<p>1/<u>Texte récité par cœur</u> (quelques oublis, quelques modifications...). Moment partagé de tous ces textes.</p> <p>2/<u>Texte lu sous le doigt</u>. Quelques erreurs de prépositions (ex : Mohammed ; en l'Italie / Zora bute sur « je voudrais » que je lui ai soufflé)</p> <p>3/<u>Texte découpé en étiquettes lignes</u> : d'abord identifiées et lues puis reconstituées dans l'ordre.</p> <p>4/ <u>Exercice de copie de certaines étiquettes lignes</u></p>		<p>2/ Cette première phase ne semble pas avoir posé de problème en lecture. Les apprenants ont trouvé que c'était assez facile (Annie n'a pas eu « mal à la tête »!)</p> <p>4/ Exercice de copie plus laborieux : l'écriture scripte est encore mal maîtrisée et très lente . Annie écrit très lentement (pour l'instant elle maîtrise pas l'espace graphique : carreaux / interlignes. Elle écrit sur deux interlignes pour l'instant.) Mohammed écrit plus vite et a une écriture proche de la cursive mais il mélange encore les caractères (ex : iTalienne) Zora écrit de manière très irrégulière (taille des caractères très variable et mélange script / capitales même avec modèle). Confusion</p>

				sons [u] et [o]
Séance 3 (22/03)	Texte 1	1/Temps de relecture : lignes de texte numérotées à lire chacun successivement 2/ Textes collés : mots à séparer 3/ Textes découpés en étiquettes (mots ou petits groupes de mots) à reconstituer 4/ Textes à trous : écrire les mots manquants 5/ Gammes dictées	Travail sur le son et la graphie N n (Ma clé alpha) + mots croisés avec les mots <i>nom / prénom/ nationalité</i> ;	1/ → exercice bien réussi. Permet de travailler la prononciation 2/ → exercice difficile pour Annie et Zora 3/ très long pour Kenza 4/ Difficultés pour Zora : <i>algerenne</i> ou Annie : <i>j'ai/ l'aide</i> Mohammed : / <i>m'apèle /sici / les</i> → la compétence de lecture n'aide pas forcément dans la compétence écrite : lorsqu'il faut les écrire, l'orthographe des mots n'est pas enregistrée. 5/ Même remarque. La compétence en lecture ne semble pas aider le passage à l'écrit.
Séance 4 (29/03)	Texte 1	1/ Retour sur les textes de départ	Travail sur les phonies/ graphies Sons voyelles : [a] (rappel rapide) [i] / [ɛ] (graphies <i>ai/ e / ê / è</i>) et [wa] (graphie /oi/) Mots à écrire dans les carnets (tirés de leurs textes)	1/ travail sur le lien phonie -graphie : -ai (exception avec <u>travailler</u>) -difficulté à distinguer é/è pour arabophones + p/b pour Zora (berson* pour personne) -difficulté (Zora) à distinguer la consigne : chercher le son [è] écrit /ai/ et pas la lettre (ai) <u>Écriture</u> :

		<p><u>2/ Visite de l'expo : Un mois pour Elles</u></p> <p>[Tableau Jessica CALVO « Femmes Rock », Mme BOSSO « Portraits de femmes »]</p> <p>1/ Choisir un tableau qui nous a plu / touché 2/ Le photographier 3/ L'exposer aux autres 4/ Composer un texte collectif sur ce que retient chacun de l'expo</p>		<p>lenteur à exécuter les consignes (à se mettre à la tâche) lenteur pour Annie, Zora Zora : difficulté à la copie (toujours des ratures, des lettres mal formées et / ou oubliées)</p> <p>2/ Échange animé et très riche sur ce que représente la femme, le féminin pour chacun.</p>
Séance 5 (3/05)	<p>Texte 1</p> <p>Texte 2 : tableaux de femmes</p>	<p>1/Rappel oral sur la dernière séance (utile) 2/ Lecture de son texte 1.</p> <p>3/ Découverte texte 2. Déchiffrage assez facile</p> <p>4/ Texte à trous (remplis avec modèle pour Zora et Naïma, sans modèle pour Amina et Mohammed et Karima)</p> <p>8/Distribution des textes collés à travailler à la maison</p>	<p>-Rappel des sons [wa] et [ɛ] sur carnet</p> <p>-Travail sur les sons [a] (femme) et [ũ] (pendant ce temps)</p>	<p>2/ → Tous y arrivent sauf Zora qui devine (et parfois devine mal...) : le code n'est pas intégré. Elle fonctionne à la mémoire auditive.</p> <p>→ Difficulté à remplir le carnet de phonèmes pour Zora : écriture difficile même en copie. Pour Zora : lignes d'écriture a / b/ d à la maison</p>
Séance 6	Texte 2	1/ Récit du we.		Notions de catégories grammati-

(10/05)		2/ Rappels cours précédent 3/ Textes collés faits. 4/ Gammes des texte 1 et 2 à lire puis dictées 5/ Première approche du pluriel des noms (<i>les femmes</i>) et des verbes au présent en -ent 5/ Dictée de mots / puis de phrases (avec pluriel)	-Travail sur les sons [u] et [ũ] - Ajout mots nouveaux issus du texte 2	cales(nom et verbe) expliquées mais la marque du pluriel du verbe reste difficile à intégrer pour la majorité
Séance 7 (31/05)	Texte 3 : Récit de la fête des mères	1/ Récit du we : échange oral sur la fête des mères 2 / Texte 3 dicté collectivement 3/ Activités sur le pluriel des noms et verbes à partir du texte 3	-Rappels sons (nasales [õ] [ũ] [ë]) : exercices de discrimination orale	
Séance 8 (7/06)	Texte 4 (inconnu) : questionnaire de la MJC	1/ Découverte du questionnaire sur les outils numériques pour la préparation de l'an prochain à l'ASL : déchiffrage et explication du document complété en même temps. 2- Rappels texte 3- Pendant qu'Eric fait des rappels sur les chiffres, première évaluation individuelle de Kenza	-Rappels des sons du carnet + ajouts nouveaux mots issus du texte 3	
Séance 9 (14/06)	Texte 3	1/ Travail oral : -« Comment êtes vous aujourd'hui ? » : → conjugaison du verbe être - Qu'avez-vous fait cette semaine ? » : utilisation du passé → observation des verbes au passé composé dans le texte 3 2/ Texte 3 à trous		1/ Difficultés pour appréhender la conjugaison et en particulier la notion de pronom sujet (je / tu/ il..etc.) -Zora utilise la 3 ^e personne pour parler d'elle-même Elle évite de conjuguer le verbe être qu'elle ne connaît pas : « <i>elle fatiguée*</i> »

				2/ difficultés : -accents (fête / gâteau / café) -voyelle finale e muet (robe / plante) -x pluriel
Séance 10 (21/06)	Texte 3	1/ Rappel séance précédente : verbe être /réexpli- cations notion de verbe et de sujet 2- Distribution texte 3 : Récit du dimanche → Rappels graphème /qu / + eau + pluriel en x + m devant p/b (<i>cadeau</i> → <i>cadeaux</i>) → Expression du passé et du présent : <i>Il y a eu</i> // <i>il</i> <i>y a</i> : exercices de manipulation 3- Gammes textes 1, 2, 3	- Sons en [o], graphèmes / eau / /o/ - Son [j] , graphème /ill/	Difficulté à se retrouver dans le carnet (confusion avec l'alphabet phonétique)
Séance 11 (28/06)	Texte 5 (inconnu): Mercis	1/ Questionnaire bilan 2/ Texte 5 projeté : les mercis		2/ Nombreux mots inconnus et difficiles (mots en /tion/) mais gros travail de déduction et grande motivation du groupe

Annexe 5
Texte n° 5 : mercis

Merci à **Karima** notre doyenne, pour son applicat**ion** et ses remarques pleines de bon sens !

Merci à **Annie** pour sa volonté, son sérieux et sa douceur.

Merci à **Kenza** pour sa participation et son dynamisme.

Merci à **Mohammed** pour son assiduité, son intérêt et son humour.

Merci à **Amina** pour ses qualités de bonne élève... bavarde !!

Merci à **Anna** pour ses questions et sa volonté de comprendre.

Merci à **Naïma** pour ses efforts, ses progrès et sa gentillesse.

Merci à **Zora** pour son envie de bien faire, ses efforts en écriture et sa bonne humeur.

Et bien sûr, merci à **Eric** pour son aide précieuse !

Merci à tous car j'ai beaucoup appris grâce à vous !!

Annexe 6

Texte à trous et gammes texte 1-2-3

Texte 1 : Texte de présentation

Je m' _____ Abderrhamane.
J' _____ 28 ans.
Je _____ algérien.
J'ai fini mes études _____ Algérie
mais je ne trouvais pas de _____ là-bas,
c'est pour ça que _____ suis venu en France.
J'aimerais bien vivre _____.
Même si la _____ est difficile,
je _____ continuer.
Quand j'aurai _____ d'argent,
_____ rêve est de pouvoir aider
les gens autour de _____ .
Et j'aimerais _____ mes parents
_____ Algérie
_____ de mourir.

Texte 3 : Récit du dimanche

Hier c'était la fête des mères.

Tout le monde achète des cadeaux pour la maman
et la grand-mère.

Ma fille, elle m'offre un cadeau et ma belle- fille aussi
mais c'est des ma. mans aussi.

On a des cadeaux : un bouquet de fleurs, un vêtement, quelque
..... chose

La première je lui achète une plante et la deuxième
une robe de chambre.

J'ai fait un tour de quarante cinq minutes et je suis resté
au bar De retour à la maison il y avait un
match : l'autre jour , il y a eu Chelsea contre Manchester.

Je suis restée à la maison pour les enfants.

Hier je suis partie chez ma cousine pour boire le
..... café

C'était l'anniversaire de mon petit-fils.

On a mangé des gâteaux et on a bu du thé.

Annexe 7 Texte collé, texte à trous et dictée

ZAKIA Bien

Je m'appelle Zakia.
Je suis algérienne.
J'ai 43 ans.
J'habite à Grenoble.
Je n'ai jamais travaillé.
Je m'occupe de la maison.
Je fais les courses
des fois avec mon mari,
des fois toute seule.
Je voudrais travailler.
J'aime faire des goûters.

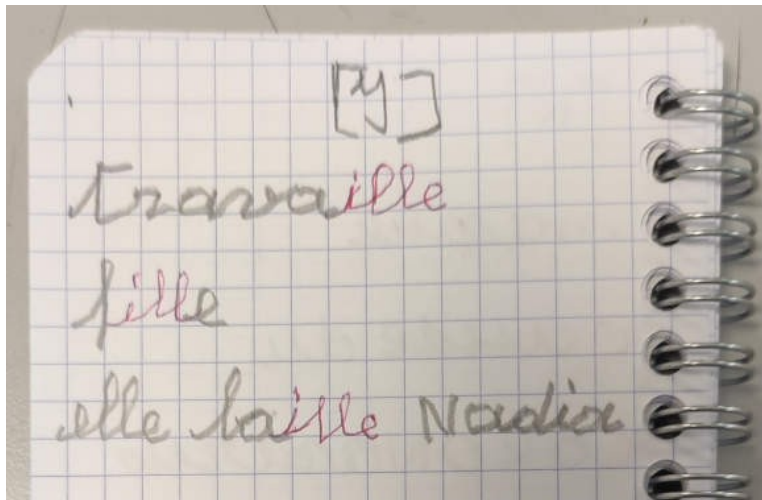
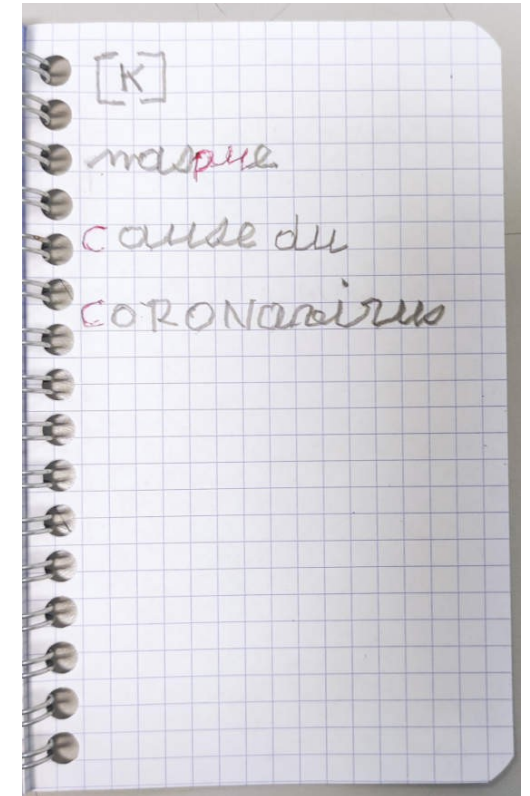
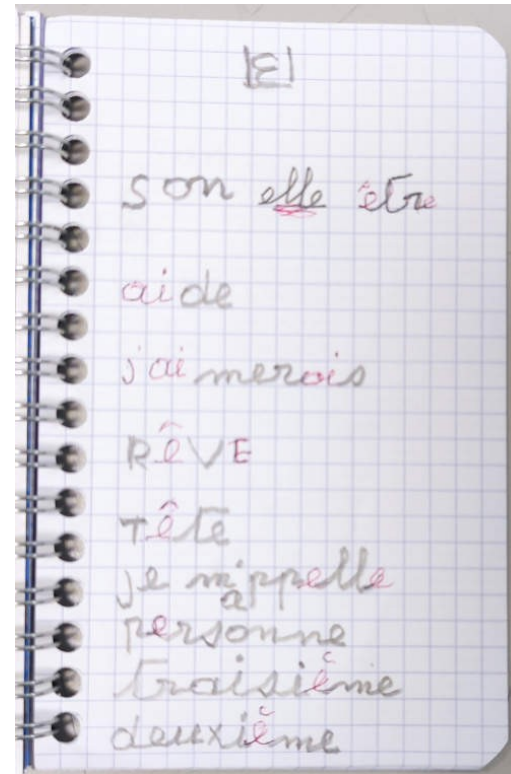
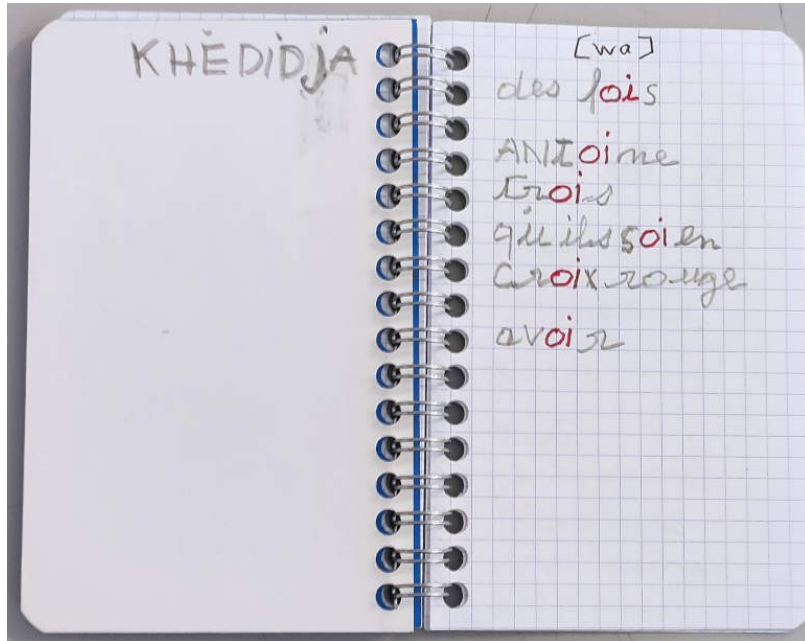
Texte 1 à trous : ZAKIA

Je m' appelle Zakia.
J' ai 43 ans.
Je suis algérienne.
J'habite à Grenoble .
Je n'ai jamais travaillé.
Je m'occupe de la maison .
Je fais les courses,
des fois avec mon mari ,
des fois toute seule.
Je voudrais travailler.
J'aime faire des goûters.

dictée

La femmes
les femmes
la tête
les têtes
~~elle prépare~~ prépare
elle prépare
elle ~~peut~~ pense
elles
les femmes sont fortes
les femmes sont fortes
J'ai peur du coronavirus
s'

Annexe 8 Carnet de phonèmes



Annexe 9 Questionnaire final

Rapport à l'écrit

Est-ce que vous lisez plus facilement les choses écrites ?

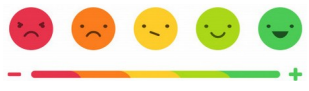
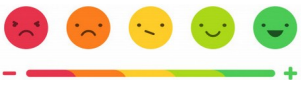
- en cours ASL
- chez vous : papiers, publicités, TV
- dans la rue / transports
- dans les magasins
- à la poste / la CAF / la préfecture

Objectifs généraux

- Est-ce que vous **lisez** mieux aujourd'hui ?
- Est-ce que vous **écrivez** mieux aujourd'hui ?

Niveau d'insécurité scripturale

Est-ce que vous êtes contents des efforts et des progrès que vous avez faits ?

En lecture	En écriture
	
<p>Pensez-vous que vous êtes capable de progresser encore ? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>- LIRE</p> <p>1/ Je sais lire des mots connus</p> <p>➤ femme <input type="checkbox"/> ➤ masque <input type="checkbox"/> ➤ travaille <input type="checkbox"/> ➤ car <input type="checkbox"/> ➤ prépare <input type="checkbox"/></p> <p>➤ coronavirus <input type="checkbox"/> ➤ tête <input type="checkbox"/> ➤ forte <input type="checkbox"/> ➤ être <input type="checkbox"/> ➤ cadeau <input type="checkbox"/></p> <p>➤ gâteau <input type="checkbox"/> ➤ présente <input type="checkbox"/> ➤ bien <input type="checkbox"/> ➤ ménage <input type="checkbox"/></p>	

2/ Je sais lire des phrases **inconnues**

- Il fait chaud et je bois de l'eau.
- Il y a beaucoup de monde ici.
- Dans la grande cour, les enfants s'amuse(n)t.
- Répondez à la question s'il vous plaît.

3/ Je sais **reconnaître** des lignes lues

- ÉCRIRE

1/ Je sais écrire toutes les lettres

> petites

> GRANDES

2/ je sais écrire sans mélanger les **petites** et les **GRANDES** lettres

3/ je sais **recopier** un mot

4/ je sais écrire un mot **connu** en dictée

5/ je sais écrire un mot **inconnu** en dictée

.....

- ÉCOUTER

1/ Je comprends mieux ce qu'on me dit

- en cours ASL

- en dehors des cours

2/ Entendre et reconnaître les sons du carnet

- je reconnais les sons [ã] et [õ]

- je reconnais les sons [u] et [y]

- je reconnais les sons [e] et [ɛ]

- PARLER

1/ Je prononce mieux les mots

2/ Je sais prononcer tous les sons du carnet

3/ Je sais mieux dire ce que je veux en français

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	7
PARTIE 1 LE CONTEXTE DU STAGE.....	9
CHAPITRE 1. LA MAISON DES HABITANTS DE L'ABBAYE.....	10
1.1 Le quartier de l'Abbaye.....	10
1.1.1 Situation géographique.....	10
1.1.2 Tableau démographique et social.....	10
1.1.3 Atouts et faiblesses.....	11
1.2 Le projet associatif de la MJC.....	11
1.2.1 Son fonctionnement.....	11
1.2.2- Ses objectifs.....	12
1.2.3- Ses projets.....	13
CHAPITRE 2. LES ATELIERS SOCIOLINGUISTIQUES.....	13
2. 1 La charte des ASL.....	14
2.1.1 La démarche pédagogique.....	14
2.1.2 Caractéristiques des acteurs.....	15
2.1.3 Engagement des acteurs.....	16
2.2 La méthodologie.....	17
2.2.1 Les compétences visées.....	17
2.2.2- Les objectifs pédagogiques.....	18
2.3 L'organisation des ASL à la MJC Abbaye.....	19
2.3.1 Le rôle de la coordinatrice pédagogique.....	19
2.3.2 Les ateliers et modules proposés.....	20
2.3.3 Le contexte particulier lié à l'épidémie de COVID en 2020-2021.....	21
CHAPITRE 3. LE PUBLIC DU STAGE.....	22
3.1 Le profil des apprenants du groupe.....	23
3.1.1 Portrait des apprenants.....	23
3.1.2 Tableau récapitulatif des profils des apprenants.....	25
3.2 Hétérogénéité du groupe.....	25
3.2.1 Hétérogénéité de la scolarisation antérieure.....	26
3.2.2 Hétérogénéité du parcours.....	26
3.2.3 Hétérogénéité liée au système d'écriture de la langue d'origine.....	27
3.2.4 Hétérogénéité de niveau de maîtrise orale de la langue française.....	27
3.3 Présentation de la problématique.....	28
3.3.1 Les problèmes identifiés.....	28
3.3.2 Une piste d'action à mettre en œuvre.....	29
3.3.3 La problématique.....	29
PARTIE 2 ÉCLAIRAGES THÉORIQUES.....	30
CHAPITRE 4. LES DIMENSIONS DE « L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT ».....	31
4.1 La dimension neurologique et cognitive.....	31
4.1.1 La théorie du recyclage neuronal.....	31
4.1.2 Une automatisation nécessaire.....	33
4.1.3 Les obstacles cognitifs rencontrés par l'apprenti-lecteur.....	34
4.2 La dimension sociale et psychique.....	36
4.2.1 Les fonctions sociales de l'écrit.....	36
4.2.2 L'entrée en littératie.....	37
4.2.3 Oralité et écrit : deux rapports à la réalité.....	38
4.2.4 Les liens entre écrit et pensée.....	40
CHAPITRE 5. LES PRINCIPES DE L'ALPHABÉTISATION À L'ÂGE ADULTE.....	41
5.1 Andragogie et alphabétisation.....	41
5.1.1 Les caractéristiques de la formation pour adultes.....	41

5.1.2 Une « alphabétisation fonctionnelle ».....	43
5.1.3 Une décentration nécessaire du formateur.....	44
5.1.4 La notion d'habitus.....	44
5.2 Analphabètes et post-alpha ?.....	45
5.2.1 Qui sont ces analphabètes allophones ?.....	46
5.2.2 Problèmes spécifiques des analphabètes allophones.....	47
CHAPITRE 6. LES DÉMARCHES DIDACTIQUES EN LECTURE- ÉCRITURE.....	48
6.1 Les querelles autour des méthodes et les pistes pour les dépasser.....	48
6.1.1 Typologie générale des méthodes de lecture.....	48
6.1.2 Les limites de ces méthodes.....	50
6.1.3 Propositions de modèles didactiques pour dépasser ces clivages.....	50
6.2 Les grands principes de l'apprentissage de la lecture-écriture.....	52
6.2.1 De l'oral à l'écrit/ de l'écrit à l'oral.....	52
6.2.2 L'indispensable approche graphophonologique.....	53
6.2.3 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.....	55
6.3 Une piste : la démarche de la Méthode Naturelle de Lecture Écriture (la MNLE).....	56
6.3.1 A l'origine de cette démarche : la pédagogie Freinet.....	56
6.3.2 Une méthode analytique et bien plus.....	57
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET.....	59
CHAPITRE 7. EXPOSITION DE LA DÉMARCHÉ DE LA MNLE.....	60
7.1 La MNLE : une réponse aux questionnements soulevés ?.....	60
7.2 Les étapes de la MNLE.....	61
7.2.1. La parole de l'apprenant : « le texte témoignage » (De Keyzer, 1999).....	61
7.2.2 Le repérage dans le texte de référence.....	62
7.2.3 Reconstitution du sens d'un texte.....	63
7.2.4- Lecture de gammes : des textes remodelés.....	63
7.2.5 Expression écrite personnelle.....	63
7.2.6 Lecture-découverte.....	64
CHAPITRE 8. LES ADAPTATIONS NÉCESSAIRES DE LA MNLE À MON PUBLIC.....	64
8.1 Le choix des textes de référence dans le cadre des ASL.....	65
8.1.1 Le texte individuel de présentation.....	65
8.1.2 Le texte 2 : un texte collectif après visite d'une exposition.....	66
8.1.3 Découverte d'un texte inconnu : un questionnaire de la MJC.....	68
8.2 Des étapes modifiées pour s'adapter à l'hétérogénéité et au public allophone.....	68
8.2.1 Des textes à trous.....	69
8.2.2 Des textes collés.....	69
8.2.3 Des exercices modulables avec différents niveaux de difficulté : la différenciation pédagogique.....	70
8.2.4 La place accordée à la graphie.....	70
8.2.5 Un temps d'analyse du fonctionnement de la langue.....	71
8.3 Le travail phonémique : une étape centrale pour des apprenants allophones.....	72
8.3.1 L'importance du crible phonologique.....	72
8.3.2 Analyse contrastive des systèmes phonologiques de l'arabe et du français.....	73
8.3.3 Une étape importante de conscientisation phonémique.....	74
CHAPITRE 9. QUELS BILANS ?.....	77
9.1 Sur le plan des acquisitions et du rapport à l'apprentissage.....	77
9.1.1 Compréhension orale.....	77
9.1.2 Expression orale.....	78
9.1.3 Compréhension écrite.....	78
9.1.4 Expression écrite.....	78
9.2 Sur le plan didactique : bilan et pistes de réflexions.....	79
9.2.1 Les atouts de la MNLE et de ses adaptations.....	79
9.2.2 Les limites et écueils de cette adaptation de la MNLE en ASL.....	80
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84

Sitographie.....	87
Glossaire.....	88
Sigles et abréviations utilisés.....	89
Table des illustrations.....	90
Table des annexes.....	91
Table des matières.....	109

MOTS-CLÉS : entrée dans l'écrit, public migrant post alpha, andragogie, ateliers sociolinguistiques, littératie, MNLE

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'adaptation d'une méthode d'apprentissage de la lecture issue de la pédagogie Freinet, la Méthode Naturelle de Lecture et Écriture (MNLE) initialement conçue pour un public francophone illettré et guidée par une approche constructiviste des apprentissages. C'est avec un public d'adultes allophones post-alpha qu'elle a été expérimentée dans le cadre de ce travail. Le choix de cette méthode se fonde sur son principe fondamental : les supports des apprentissages sont des textes issus de la parole-même des apprenants.

La mise en œuvre de ce projet a pris corps au sein de la MJC Abbaye, dans le cadre d'ateliers sociolinguistiques, auprès d'un groupe d'adultes migrants marqué par une forte hétérogénéité aux multiples facettes.

Le travail d'adaptation de cette méthode a donc dû tenir compte de plusieurs facteurs : cette forte hétérogénéité du groupe, la spécificité de l'alphabétisation d'un public non francophone, et enfin le cadre des ASL, qui visent l'autonomie dans une approche pratique de l'apprentissage de la langue.

KEYWORDS : entering literacy, post alpha migrant learners, literacy, MNLE

ABSTRACT

This essay is about an adaptation of a reading learning method from Freinet's pedagogy : the Natural Method of Reading and Writing. It was originally conceived for a francophone illiterate public and guided by a constructivist approach of learning processes for adults. It was experimented with allophone adult migrants. This method was chosen because of his fundamental principle : working with texts from the learners' spoken words.

This experience took place at the MJC Abbaye, in a working group of migrants (ASL, atelier sociolinguistique), especially marked by heterogeneity.

This adaptation had to consider several factors : the large heterogeneity, the specificity of non francophone learners' literacy, and the ASL's goals which are aiming for autonomy with a practical approach of language.

