

BELGIQUE - BELGIË
P.P.
BRUXELLES - BRUSSEL X
BC 1528

LE JOURNAL DE L'ALPHA



La lecture? Reparlons-en!

 **N°162**

Février 2008

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/août - Bureau de dépôt Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles



RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Nadia BARAGIOLA
Catherine BASTYNS
Jean CONSTANT
Véronique DUPONT
Anne GILIS
Caroline LEEMANS
Véronique MARISSAL
Annick WUESTENBERG

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

PHOTO DE COUVERTURE

Anne TAMIGNAUX

MISE EN PAGE

Eric TOUMPSIN

ABONNEMENTS

Belgique : 25 €

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.

Compte n°001-1626640-26

N° IBAN : BE59 0011-6266-4026

Code BIC : GEBABEBB

Agence FORTIS

Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association
des Revues scientifiques et culturelles
ARSC - www.arsc.be

LES OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, en lien avec les prochains dossiers.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > Paulo Freire aujourd'hui
- > Alpha et santé

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente**



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE

Dossier : La lecture ? Reparlons-en !

Edito : L'apprentissage de la lecture, une question de pédagogie	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
Alphabétisation et grande pauvreté. Une question de sens	7
Monique COUILLARD-DE SMEDT – ATD Quart Monde	
La méthode naturelle de lecture-écriture, un choix exigeant	15
Catherine STERCQ	
Travailler le premier texte de référence	26
Catherine STERCQ avec la collaboration d'Anne TAMIGNAUX et de Brigitte VANDENSCHRIEK	
Démarche pédagogique : L'école à 91 ans	36
Catherine STERCQ	
Construire le principe alphabétique avec des apprenants centrés exclusivement sur le sens	43
Patrick MICHEL – Collectif Alpha Molenbeek	
Quand écriture et lecture sont travaillées en harmonie	52
Charlotte COERTEN et Chrystel DHONDT – Vie Féminine Namur	
Reflect-Action, la MNLE et la gestion mentale Quels liens ou comment l'esprit de Reflect-Action traverse-t-il toute la pratique pédagogique ?	55
Interview d'Axelle DEVOS – Lire et Ecrire Brabant wallon	
Des partis pris philosophiques et pédagogiques aux compétences à développer pour entrer dans l'écrit	62
Grilles produites par un groupe de militants du GFEN, reprises de <i>Dialogue</i>	
Recension	
Apprentissage de la lecture et de l'écriture : outils complémentaires	70
Catherine STERCQ	

Vie du réseau

La voix des 100 voix. Un projet d'écriture primé par le Fonds de la Poste	73
Noemi TIBERGHIEN – CIEP Alpha Namur	

Littéralpha

Dino. La belle vie dans la sale industrie du rêve de Nick TOSCHES.....	78
Présenté par Myriam DEKEYSER et Sylvie-Anne GOFFINET	

Livres-Médias-Outils

Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes	82
Learning Connections – Communities Scotland	
Des histoires à raconter... ..	82
Collectif Alpha	
Mon destin est entre les mains de mon père	83
Collectif Alpha	
Planetanime !	83
Annoncer la Couleur	

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page :
<http://publications.alphabetisation.be> (> *Journal de l'alpha* > *Numéros précédents*).
Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

L'apprentissage de la lecture, une question de pédagogie

COMME NOUS L'ÉCRIVIONS dans un précédent Journal de l'alpha¹, la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. Elle est d'abord celle d'une pédagogie, soit « *un discours systématique et raisonné sur l'apprentissage comprenant non seulement des méthodes et un dispositif organisant leur application, mais aussi des intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale.* »²

Nous avons développé dans plusieurs articles du dossier de ce précédent numéro la question du 'discours systématique et raisonné sur l'apprentissage de la lecture' et des 'intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale'. Nous avons également présenté nos choix : pédagogies émancipatrices et conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Il s'agit pour *Lire et Ecrire* de former de véritables lecteurs et de véritables auteurs, pouvant utiliser l'écrit comme outil de compréhension, de réflexion, d'analyse, de création et d'action. Pouvant « *se faire œuvre de lui-même* » (Johann Heinrich Pestalozzi) et « *participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes* » (Jean Foucambert).

Ces choix nous positionnent dans le champ des méthodes centrées sur le sens. Au sein de celles-ci, nous avons choisi d'utiliser

plus particulièrement la Méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE), comme base de structuration de notre travail. Et ce pour trois raisons fondamentales : elle est en totale cohérence avec nos intentions politiques, notre philosophie et éthique sociale ; elle se situe dans le champ socioconstructiviste ; elle propose un cadre et des outils structurés, permettant de travailler – avec des adultes tout à fait débutants à l'écrit et relativement faibles à l'oral – l'ensemble des compétences à mobiliser pour lire et écrire.

Ce nouveau dossier consacré à la lecture se termine par une grille réalisée par le GFEN qui nous rappelle l'ensemble de ces compétences et débute par un article d'ATD Quart Monde qui nous rappelle qu'il n'y a pas de lecteur sans statut inconditionnel et préalable de citoyen destinataire et producteur d'écrits.

Vous y trouverez ensuite une présentation de la MNLE dans l'ensemble de ses principes : restaurer l'estime de soi, se mettre en recherche et écrire des textes personnels pour s'apprendre à lire. Elle implique de la part du formateur d'impulser et de gérer le travail en groupe, de développer et d'organiser les outils nécessaires à la mise en recherche et à l'écriture autonome et d'en maîtriser les objectifs. Car la MNLE ce n'est pas remplacer un rabâchage de syllabes par un rabâchage de textes !

Vient ensuite un ensemble d'articles développant l'un ou l'autre aspect de la MNLE :

- entraînement à partir du premier texte de référence,
- écrire son histoire pour s'apprendre à lire,
- découverte du principe alphabétique,
- relation, dialogue pédagogique et prise de pouvoir sur son apprentissage et sur soi-même en lien avec les apports de la gestion mentale et de Reflect-Action.

Enfin, un article de deux formatrices qui travaillent l'écriture-expression et la lecture-plaisir en parallèle avec le même groupe.

Ces textes viennent compléter ceux que nous avons précédemment consacrés à la lecture et que nous vous invitons à relire. Plus particulièrement les articles *Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces*³ et *Apprendre avec le livre en MNLE*⁴, ainsi que l'ensemble des dossiers sur l'utilisation du livre et de la presse⁵.

Au terme, provisoire sans nul doute, de ce vaste parcours en lecture, nous espérons avoir alimenté vos réflexions et apporté des outils pour l'apprentissage de la lecture-écriture. Nous vous invitons également à échanger avec vos collègues, à vous documenter, à poursuivre votre formation,... pour construire votre méthode et soutenir les apprenants dans leur conquête de connaissance et de reconnaissance.

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. Catherine STERCQ, *Le point sur les méthodes de lecture*, in *Journal de l'alpha*, n°155, pp. 14-20.
2. Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN (sous la dir. de), *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, PIE-Peter Lang, Bruxelles, 2002, p. 15.
3. Conférence d'Eveline CHARMEUX, in *Journal de l'alpha*, n°155, novembre 2006, pp. 40-51.
4. Texte d'Axelle GERARD, in *Journal de l'alpha*, n°140, avril-mai 2004, pp. 36-39.
5. *Journal de l'alpha* n°140, 141 et 150 que vous pouvez désormais trouver sous forme téléchargeable sur notre site.



Alphabétisation et grande pauvreté

Une question de sens

« Je ne pouvais pas apprendre parce que les mots n'avaient pas de sens ». Cette réflexion de madame B. nous ouvre, sinon de nouvelles perspectives, au moins un nouveau questionnement pour comprendre les causes profondes de l'illettrisme en milieu de grande pauvreté, et partant, pour chercher comment rendre effectif le droit de tous à maîtriser ces outils essentiels, dans notre société, que sont la lecture et l'écriture.

Pour comprendre la réflexion de madame B., il est utile d'en situer le contexte : une session rassemblant plus de 100 personnes ayant vécu la pauvreté et l'exclusion, engagées dans la lutte contre la misère (entre autres) au sein du Mouvement ATD Quart Monde depuis plusieurs années, dans différents pays d'Europe¹. Elles sont là pour travailler ensemble afin de mieux connaître les fondements de leur association, réfléchir à leur engagement, mieux comprendre quelles sont leurs responsabilités propres aux côtés et en complémentarité avec les membres du mouvement issus d'autres milieux. Pour se préparer, dans chaque pays, en petits groupes, elles ont écrit des 'portraits' de 'militants Quart Monde fondateurs' : des personnes (décédées) de leur milieu qui ont joué un rôle fondamental dans la vie et le développement d'ATD Quart Monde. Durant la session, les participants travaillent un texte de Joseph Wresinski, fondateur du mouvement : Appel aux représentants et délégués du Quart Monde.

Madame B. s'est toujours présentée comme illettrée. Il a donc fallu être

inventif pour lui permettre de participer à l'ensemble de cette démarche, dans laquelle la lecture et l'écriture sont omniprésentes. Et voici qu'au moment où chacun est invité à retranscrire une phrase essentielle pour lui, sur une affiche, en vue d'une retransmission en plénière, madame B. prend un feutre en main et s'acharne à écrire, seule, sa phrase : « *Nous avons ce que les autres n'ont pas et qu'ils doivent connaître, c'est notre expérience, notre expérience de l'exclusion.* » C'est à ce moment qu'elle explique à l'animatrice que dans les groupes d'alphabétisation où elle est passée, mais sans y rester, elle ne pouvait pas y apprendre parce que les mots n'avaient pas de sens. Ici, c'est différent.

Par la suite, madame B. a continué à s'impliquer au sein de plusieurs associations, toujours avec le même souci : ce qu'elle a vécu, souffert, ce n'est pas juste ; il faut que ça change, surtout pour les enfants. Participant à une formation de travailleurs sociaux, elle analyse des récits écrits et s'acharne à y retrouver seule les mots-clefs



Photo : Monique De Smedt - Atelier de travail rassemblant des personnes vivant la pauvreté et des professionnels

qu'elle a soulignés. Un peu plus tard, à la grande surprise de ses équipiers, la voici qui se met à lire à voix haute certains passages qui l'ont marquée, hésitante mais compréhensible. Et lors de l'évaluation finale, elle tient à lire seule les quelques lignes qu'elle a dictées. Après cela, elle raconte à qui veut l'entendre que c'est là, avec l'animatrice, qu'elle a appris à lire.

Techniquement, on peut dire que ce qu'elle dit là est impossible : elle n'a pu 'apprendre à lire' en quelques jours, grâce à quelques heures d'exercices informels de lecture. Pourtant, d'autres que madame B. ont fait un chemin semblable et réagi comme elle, utilisant quasi les mêmes mots. Que s'est-il donc passé de fondamental ? Ne serait-ce pas justement que l'écrit a pris sens parce qu'il est devenu outil pour construire et communiquer sa pensée, dans un enjeu

essentiel ? Dès lors, les bribes de savoir-lire qu'elle avait ramassées de-ci de-là, presque à son insu, elle a pu les rassembler et les mettre en œuvre.

Un monde où l'écrit est étranger, voire dangereux

Pour comprendre à quel point l'expérience vécue par Mme B. représente une révolution mentale, il nous faut tenter de comprendre quelle est la place habituelle de l'écrit dans les milieux les plus pauvres, les plus exclus. Parce que privés depuis toujours, pourrait-on dire, de l'accès à l'instruction, les parents les plus pauvres n'ont pas 'lié amitié' avec la lecture. Ni pour eux, ni pour leurs enfants.

Quels sont les écrits qui entrent chez eux ? Le plus fréquemment : des factures, des lettres administratives d'autant plus menaçantes que la vie est précaire. Une facture ne

représente pas du tout la même chose selon que l'on peut, ou pas, la payer. Les courriers qui vous somment de réaliser des actes dont vous n'avez pas les moyens, finalement, ne vaut-il pas encore mieux ne pas savoir les lire, n'en prendre connaissance que le plus tard possible ? « *On apprend toujours trop tôt son malheur* », dit la sagesse populaire. L'écrit, dans les familles très pauvres, ce sont des avis d'expulsion, des décisions de placement des enfants hors de leur famille... Dans ces conditions, lire n'est pas plaisir, mais souffrance.

Pour que les parents aient seulement l'idée d'acheter des livres pour leurs enfants, il faudrait qu'ils soient convaincus que ceux-ci vont leur apporter du bonheur. Or pour la

plupart d'entre eux, le livre était absent dans leurs propres familles, il n'a pas fait partie de leur quotidien. Dès lors, le premier contact avec le livre s'est vécu à l'école. Et malheureusement, trop souvent, « *l'école, c'est la souffrance !* »², comme le disait une mère de famille lors d'une Université Populaire Quart Monde³ consacrée à ce thème. Dès lors le livre ne se serait-il pas, par assimilation, imbibé de cette couleur noire ?

De plus, les livres que l'on trouve le plus facilement, dans les supermarchés par exemple, mettent le plus souvent en scène des réalités très éloignées de celles des familles pauvres. Au mieux, les récits leur sont étrangers, au pire, ils sont une menace. En effet, s'ils expriment avec force



Photo : Keang Té - Prise de parole lors de la séance publique de retransmission

le désir que leurs enfants apprennent et avancent dans la vie mieux qu'eux-mêmes n'ont pu le faire, les parents en situation de pauvreté nous disent en même temps une des angoisses qui les habite : que leurs enfants leur reprochent leurs conditions de vie, leur manque d'instruction, ne les jugent et les méprisent d'autant plus que ce que vivent leurs parents leur est présenté comme 'anormal'. Qu'y a-t-il de commun, par exemple, entre le monde de *Martine*⁴ et le cadre de vie des enfants de quartiers très pauvres ?

Il existe cependant des livres qui peuvent faire découvrir le plaisir de lire, devenir outils pour comprendre le monde, pour comprendre sa vie... Certaines personnes vont se passionner pour des encyclopédies, d'autres pour des livres d'art (poèmes, peintures, et autres belles choses) et d'autres encore pour des histoires 'réalistes'. Les livres pour enfants qui mettent en mots les questions de la souffrance, de l'exclusion, de l'échec... peuvent être précieux à certains moments, mais il serait terrible de confiner les lecteurs issus du monde de la pauvreté à ce type de livres. Je me souviens par exemple du bonheur d'un petit garçon toujours grondé parce que toujours sale, lorsque je lui ai fait découvrir un magnifique album – sans mot – racontant la ballade sous la pluie d'un enfant pataugeant avec bonheur dans toutes les flaques d'eau, avec de superbes illustrations, tout en finesse : finesse du trait, finesse de l'observation... Livre précieux par cette double dimension, en lien avec les difficultés de sa vie mais sublimées par un regard très tendre, très proche, et la beauté d'une création artistique de grande qualité.

Mais ces livres sont le plus souvent inaccessibles pour les familles pauvres. Si l'on imagine aisément que l'achat d'ouvrages de qualité pèse vite lourd dans un budget toujours trop juste, on imagine plus difficilement à quel point les bibliothèques publiques restent fermées aux populations les plus modestes. Rarement installées au cœur des quartiers populaires, guère connues en ces milieux, elles ont de plus un mode d'accès et d'utilisation auxquels ces populations n'ont pas été initiées, au contraire de ces bambins, hauts comme trois pommes, que l'on rencontre dans les sections 'jeunesse' et qui, eux, ont déjà acquis toute une aisance en ces lieux, grâce à leurs parents.

Ce tableau très sombre ne doit cependant pas nous rendre fatalistes. Sans les détailler ici parce que ce n'est pas notre propos, il nous faut souligner de nombreuses initiatives qui font découvrir le plaisir de lire tant à des enfants qu'à des adultes. Ainsi, une institutrice qui consacre les trois premiers mois, en première primaire, à faire jouer les enfants avec l'écrit avant d'entamer l'apprentissage technique de la lecture-écriture afin que l'écrit fasse sens pour tous les élèves de sa classe, sans exception. Ou les bibliothèques de rue⁵ dont les animateurs sélectionnent avec soin les plus beaux livres, ceux qui font rêver, découvrir le monde, mais recherchent aussi passionnément les récits, les illustrations,... en lesquels des enfants vivant dans des conditions très difficiles peuvent retrouver leur vie, la mettre en mots, en symboles. En d'autres lieux, des 'colporteurs du livre' vont de famille en famille, proposer de découvrir et d'emprunter l'un ou l'autre ouvrage. Et beaucoup d'adultes qui ont pu apprendre à l'école malgré leur enfance dif-

ficile parlent avec émotion, des années plus tard, de telle personne qui leur a fait aimer ne fût-ce qu'un livre, resté en leur mémoire comme une référence.

Et c'est peut-être un élément de réponse à ceux qui s'étonnent que les actions de lutte contre la pauvreté menées par des associations soient si peu efficaces et qui interrogent : « *Mais vous n'arrivez donc pas à ce que ces personnes sortent de la misère ?* ». Mettre fin à la misère exige une action concertée et de longue haleine de multiples acteurs ! Mais n'est-ce pas signe d'espoir pour les générations à venir lorsque l'on découvre que telle jeune maman qui a fréquenté la bibliothèque de rue se procure des livres pour ses tout-petits ?

Les enjeux de l'apprentissage

Ainsi, nous pouvons commencer à deviner à quel point, plus une personne porte un passé de misère et d'exclusion, plus l'effort pour entamer une démarche d'apprentissage de la lecture-écriture est considérable et ce, sans même tenir compte de l'effort physique et intellectuel que représente cette démarche pour tout adulte qui n'est plus dans une dynamique d'apprentissage depuis bien des années.

Pour engager de tels efforts, une motivation extrêmement puissante est nécessaire.

Déjà, dans l'ouvrage *Lire n'est plus un problème pour moi*⁶, publié en 1983, les auteurs décrivent comment des personnes très pauvres et exclues ont relevé le défi de se mettre à apprendre à l'âge adulte. Ils y soulignent, entre autres, la nécessité de rendre des enjeux essentiels omniprésents, tout au long

du processus d'apprentissage. Parmi ceux-ci, j'en soulignerais trois qui semblent avoir bien plus d'importance en milieu de grande pauvreté que dans d'autres milieux.

Apprendre pour pouvoir construire et communiquer sa pensée

Nul mieux que Joseph Wresinski, fondateur d'ATD Quart Monde, lui-même issu d'une famille vivant la grande pauvreté, n'a sans doute exprimé la réalité fondamentale de la pensée des très pauvres : « *Penser et connaître sont des actes et tout homme pose ces actes. Peu importe les moyens que la vie lui a fournis, tout homme pense, connaît et s'efforce de comprendre, tout homme pose des actes pour un but qui est son but, et sa pensée s'organise en fonction de ce but-là. C'est en cela que tout acte de pensée est susceptible d'être un acte de l'être humain pour sa propre libération et je le répète – car de cela, le Mouvement est témoin dans une multitude de zones de misère dans le monde : tout être humain, tout groupe aussi, tente d'accomplir cet acte. Quelle que soit la faiblesse des moyens de pensée logique, des moyens d'analyse qu'il a reçus. Tout être humain, tout groupe se fait chercheur, à la recherche de son indépendance, à la recherche d'une compréhension de lui-même et de sa situation, lui permettant d'écarter les insécurités et les craintes, de maîtriser son destin, plutôt que de le subir et d'en avoir peur.* »⁷

Mais si tout homme pense, tous ne disposent pas pour autant des moyens de construire et de structurer leur pensée, de la communiquer ni de l'enrichir à partir d'échanges avec la pensée d'autrui. Des personnes illettrées peuvent les acquérir au sein d'une culture orale forte. Ce n'est pas le cas dans

nos sociétés de l'écrit, d'autant plus que le nonaccès à la lecture-écriture n'est qu'une manifestation – ô combien importante ! – d'une exclusion massive de la communauté, d'un non-partage de l'ensemble de ce qui fait sa culture. Chez nous, la privation du savoir-lire-écrire va souvent de pair avec un accès appauvri à la langue, en particulier tous ces mots qui permettent d'exprimer les relations des choses entre elles : *parce que, alors que, bien que, étant donné que, si bien que...* Ces petits mots avec lesquels nous apprenons à jongler au fur et à mesure que nous apprenons les finesses de la langue, sommes-nous conscients, lorsque nous les utilisons – y compris en notre for intérieur –, combien ils nous permettent de structurer notre pensée, nous aident à comprendre le monde, à communiquer avec nuances ? Madame B. continue à nous inspirer. Alors qu'elle se découvrirait capable de lire, elle s'est écriée : « *J'ai 52 ans et mon esprit se développe enfin !* » Est-ce à applaudir ou à pleurer ? Les deux à la fois, sans doute : applaudir que cela ait été possible, pleurer et hurler à l'injustice qu'elle ait dû tant attendre alors que c'était possible. Quel prix n'a-t-elle pas payé, en termes d'humiliations, de honte, d'impuissance... toutes ces années de non-savoir, de non-développement ou en tous cas, de mal-développement de son esprit ?

Apprendre pour gagner en maîtrise de sa vie et de celle de sa famille

Car la pensée est outil de maîtrise de sa vie. Joseph Wresinski poursuit, lors de l'intervention déjà citée plus haut : « *Ceux qui pensent que les hommes totalement paupérisés sont apathiques et que, par conséquent, ils ne réfléchissent pas, qu'ils s'installent*

dans la dépendance ou dans le seul effort de survivre au jour le jour, ceux-là se trompent lourdement. Ils ignorent les inventions d'autodéfense dont les plus pauvres sont capables pour échapper à l'influence de ceux dont ils dépendent, pour sauvegarder une existence propre, soigneusement cachée derrière la vie qu'ils étalent en guise de rideau ; derrière la vie qu'ils jouent pour faire illusion au regard extérieur. »

S'il est essentiel de connaître et reconnaître les efforts acharnés des très pauvres pour résister, pour refuser la misère et l'exclusion pour eux-mêmes et pour leurs enfants, il n'en demeure pas moins que la privation de moyens rend généralement ces efforts inefficaces : s'il en était autrement, la grande pauvreté serait éliminée depuis longtemps ! Apprendre à lire et à écrire n'est certes pas suffisant, mais ce sont des multitudes de portes qui s'ouvrent. Lire, c'est pouvoir connaître ses droits et les moyens de les faire valoir, c'est pouvoir prendre connaissance de ce que les autres savent. C'est aussi avoir accès à ce que l'on dit de vous, de votre famille, de vos enfants. Ecrire, c'est pouvoir apporter son propre regard, c'est constituer des contributions qui laissent trace. Ne prenons que l'exemple des dossiers de l'aide à la jeunesse, enjeu majeur pour les familles très pauvres. Le retrait des enfants y reste expérience et hantise collective. Au terme de 10 ans de dialogue entre associations et administration⁸, les écrits ont été identifiés comme un des 'nœuds' de la relation entre famille et services. Un projet-pilote de transmission des écrits est en train de se mettre en place dans la région de Tournai. Le droit des parents à enrichir le dossier de leurs propres écrits a été reconnu. Encore faut-il qu'ils

puissent maîtriser lecture et écriture, sans quoi ils resteront dépendants de la bonne volonté de l'un ou de l'autre pour prendre connaissance – en tout ? en partie ? – du contenu du dossier, pour transmettre – fidèlement ? – leur point de vue et compléter ainsi les écrits produits par d'autres intervenants. Comment oublier le cri de cette mère de famille, en Université Populaire : on lui avait fait signer un document 'pour faire soigner son enfant'. En fait, elle avait apposé sa signature au bas d'un document autorisant le placement de son fils. Celui-ci n'avait jamais pardonné à sa mère de l'avoir 'abandonné' : « Elle a donné son accord pour que je sois placé », disait-il.

Apprendre pour disposer des outils nécessaires à la lutte collective contre la misère et l'exclusion

Mais l'enjeu, pour les très pauvres, n'est pas seulement individuel, ni même familial. Très profondément, ils ressentent que la condition qui leur est faite est injuste et ils savent, plus ou moins confusément, que d'autres qu'eux subissent cette injustice. Très vite, les personnes très pauvres qui rejoignent ATD Quart Monde ou d'autres associations semblables disent : « *Il n'y a pas que moi* ». Et, lorsqu'elles commencent à prendre la parole, elles disent souvent : « *Je parle pour tous ceux qui sont comme moi* ».

Retournons à l'intervention de Joseph Wresinski : « *Ils [ceux qui pensent que les hommes totalement paupérisés sont apathiques et que, par conséquent, ils ne réfléchissent pas...] ignorent l'effort désespéré de réflexion et d'explication de cet homme qui ne cesse de se demander : "Mais qui suis-je donc ?" Qui ne cesse de dire : "Pourquoi me*

traite-t-on comme cela, comme une lavette, comme un chien, comme un vaurien ? Suis-je donc une lavette ?" Et qui, au prix d'un effort de pensée douloureux, ne cesse de resurgir d'en dessous de ces fausses accusations qui sont autant de fausses identités qu'on lui donne, en se répétant : "Non, je ne suis pas un chien, je ne suis pas l'imbécile qu'on a fait de moi, je sais des choses, moi aussi, des choses qu'eux ne comprendront jamais." En cette affirmation qui resurgit toujours à nouveau après tous les doutes, cet homme abruti, épuisé de corps et d'esprit, a infiniment raison. Il en sait des choses que d'autres risquent de ne jamais comprendre, ni même d'imaginer. Sa connaissance, si peu construite soit-elle, concerne tout ce que cela représente d'être condamné à vie au mépris et à l'exclusion. Elle englobe tout ce que cela représente en termes d'événements, en termes de souffrances, mais aussi en termes d'espoir, d'endurance face à ces événements. Elle comporte un savoir du monde qui l'entoure, le savoir d'un monde dont, seul, il connaît les comportements envers des pauvres comme lui. »

Si des personnes marquées par une longue histoire de misère et d'exclusion trouvent la force de s'engager dans une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est souvent lorsqu'elles ont pris conscience qu'elles avaient besoin de ces outils pour faire bouger la société, pour faire reculer l'injustice et progresser les droits de l'homme. Non pas en théorie, mais très concrètement. Tel cet homme de 35 ans passés, profondément marqué par un discours cent fois répété : « *Tu n'es pas capable d'apprendre !* ». Pourtant, il s'est inscrit en alphabétisation et il a tenu, expliquait-il, parce qu'il avait été choisi comme délégué.

Il voulait être capable de transmettre fidèlement ce que d'autres lui avaient confié, il voulait être à la hauteur de la confiance que 'les siens' mettaient en lui.

Conclusion

Apprendre à lire, écrire... ne suffit pas pour mettre fin à la misère et l'exclusion, mais c'est un chemin nécessaire pour que tout un chacun puisse construire et communiquer sa pensée, mieux maîtriser sa vie et celle de sa famille, mieux contribuer à la construction d'une société juste, solidaire, fondée sur l'accès effectif aux droits de l'homme.

Apprendre à lire, écrire, représente un effort énorme, à peine imaginable, pour les personnes les plus marquées par une longue expérience de misère et d'exclusion. Elles ne peuvent entreprendre et tenir une telle démarche que si le processus d'apprentissage s'inscrit pleinement dans leur propre projet personnel, familial, de société. Cela suppose que ce projet de société, nous le fassions nôtre et que nous cheminions ensemble, côte à côte, dans un partage réciproque de nos savoirs, convaincus que tous sont nécessaires pour laisser en héritage aux générations futures un monde plus vivable, plus humain.

Monique COUILLARD-DE SMEDT
ATD Quart Monde

1. Voir : **Alphabétisation et exclusion**, Travail collectif coordonné et finalisé par Monique DE SMEDT, exclusion, ATD Quart Monde, 2007 (téléchargeable à la page : www.atd-quartmonde.be/Alphabetisation-et-exclusion.html).

2. Voir par exemple : **Echec scolaire des enfants en situation de grande pauvreté**, ATD Quart Monde, 2007, Consultable sur le site www.atd-quartmonde.be et publié dans le *Journal de l'alpha*, n°157, mars 2007, pp. 28-33. Ce document renvoie lui-même à d'autres références.

3. *Lieu de rassemblement, de prise de parole et de formation mutuelle.*

4. *Héroïne d'une série d'albums pour enfants parus aux Editions Casterman.*

5. *Les bibliothèques de rue ont été initiées par le Mouvement ATD Quart Monde mais ont depuis lors été organisées également par diverses associations, des écoles de devoirs, des bibliothèques publiques (Tournai par exemple), des centres culturels (Ath par exemple). Leur principe de base est on ne peut plus simple : venir dans un quartier avec un sac de livres, s'installer sous un porche, sur un banc, sur une couverture, et lire avec les enfants.*

6. Bruno COUDER, Jean LECUIT, **Maintenant, lire n'est plus un problème pour moi. Du refus de l'illettrisme au métier : le défi du quart-monde**, Ed. Science et Service, 1983.

7. Joseph WRESINSKI, **La pensée des plus pauvres dans une connaissance qui conduise au combat**, 1980, publié e.a. dans la collection 'Documents de référence' à la page www.atd-quartmonde.be/-Etudes-et-analyses-.html.

8. Cf. **Agora, un dialogue permanent entre les associations ATD Quart Monde et LST, et l'administration**, Actes de la journée d'études du 17 octobre 2005, Service de Lutte contre la pauvreté et l'exclusion, téléchargeable sur www.luttepauvrete.be/publications/actes_agora_17oct2005.pdf.

La Méthode naturelle de lecture-écriture

Un choix exigeant

Cet article a pour objectif de présenter la Méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE), mais aussi d'attirer l'attention sur les points clés et les difficultés de sa mise en œuvre. La MNLE est une démarche exigeante et rigoureuse qui demande de l'investissement de la part du formateur et du temps pour se l'approprier. Ce n'est pas une simple technique.

Comme toutes les pédagogies émancipatrices, la mise en œuvre de la MNLE implique de :

« - s'interroger sur les relations formateurs/apprenants, sur son pouvoir de formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves;

- construire et animer des situations d'apprentissages rigoureuses et cohérentes basées sur la co-construction des savoirs, dans la coopération, la confrontation et la solidarité;

- développer une pédagogie socioconstructiviste qui se centre sur le sens des apprentissages, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer à tous des déplacements, oblige le formateur à se positionner autrement que dans une 'classe';

- se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives;

- travailler tant sur la dimension matérielle (les outils, les techniques) que sur les dimensions sociologique, psychanalytique et politique;

- être sensible aux différences culturelles, aux manifestations de pouvoir, à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination. »¹

Une philosophie et une éthique sociale

La Méthode naturelle de lecture-écriture est issue des conceptions de Célestin Freinet². Elle ne peut se construire qu'à partir d'une certaine idée de l'homme basée sur des principes d'égalité et de respect de l'autre. Elle a pour principe la confiance dans les potentialités de l'apprenant, la solidarité et la coopération.

Sa spécificité est de partir de la parole des apprenants. De prendre comme fondement le vécu social et le vécu imaginaire. De s'appuyer sur les savoirs et les savoir-faire acquis dans le milieu d'origine. D'en faire une motivation et une nourriture critique.

Elle s'exerce dans une classe coopérative, milieu socialisateur où chacun peut s'exprimer et communiquer par la parole et par l'écrit.

Dans une classe coopérative, « 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 et la diffusion de textes nombreux et variés (textes libres, récits de vie, correspondance,

« La MNLE travaille avec des 'techniques de vie' pour une école du peuple, avec une vision de la culture et de la démocratie, du rôle de l'école dans la société, avec une conception de l'apprenti comme acteur de ses découvertes, avec une visée d'émancipation des individus à travers la coopération. La question des méthodes d'enseignement n'est effectivement pas séparable de cette philosophie politique et morale. En amenant l'apprenti à s'approprier les objets écrits et le système d'écriture à travers une démarche d'échange et de production, la MNLE s'efforce de lui donner le moyen de prendre la parole. »

André Ouzoulias

documentaires, journaux d'apprenants, etc.). Les supports de lecture et d'écriture sont donc conçus et réalisés par les élèves pour des destinataires réels et souvent extérieurs à la classe. L'utilisation de l'imprimerie, mais aussi de la radio et du cinéma, permet de socialiser tous ces écrits et de les mettre en réseau. »³

Utiliser la Méthode naturelle ce n'est donc pas utiliser une simple technique pédagogique. C'est, pour le formateur, pouvoir développer des pratiques participatives, questionner son pouvoir, mettre en place des outils de gestion de groupe, de régulation des conflits. C'est pouvoir susciter les prises de paroles, le débat. C'est aller voir du côté de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie du projet, des récits de vie, ... C'est pouvoir partir du vécu, des intérêts, des projets des apprenants.

Une approche socioconstructiviste

La MNLE place l'apprenant en situation de chercheur face à l'écrit. Partant de son vécu, de ses intérêts, de son projet, celui qui apprend est l'élément dynamique de la construction de son savoir. Il est 'détective' face à la langue écrite. Il applique une démarche scientifique : observer, repérer, comparer, déduire, expliquer, argumenter, justifier, douter, critiquer... en interaction avec ses pairs.

Les activités font appel à son intelligence, non à sa docilité. Il agit, il analyse, il a un avis, il a son mot à dire. Cette démarche met en œuvre un savoir-faire qui est transférable dans tout apprentissage. Elle rend à l'apprenant son sentiment de compétence. Elle lui permet de se réapproprier son pouvoir de pensée.

Utiliser la Méthode naturelle c'est, pour le formateur, pouvoir agir dans une perspective socioconstructiviste et soutenir les apprenants dans la restauration de l'estime d'eux-mêmes, de leur capacité de réflexion, et de ce nouveau statut de 'questionneur' sans lequel il n'y a pas de lecteur. Si, pour certains, il leur suffira de mobiliser face à l'écrit des compétences qu'ils

« La MNLE n'est pas une méthode 'idéo-visuelle', ni une 'méthode syllabique' ($b+a=ba$), ni une 'mixte'. Elle se situe en dehors et au-delà de ce débat. La spécificité de la MNLE est qu'elle traite en interaction constante 'le sens et le code', les apprentissages de la lecture et de l'écriture étant indissociables. Ce qui pilote la MNLE c'est bien l'expression écrite. »

Danielle De Keyzer



utilisent par ailleurs tous les jours, c'est loin d'être une position naturelle pour d'autres qui ont été drillés à la docilité et à la répétition. C'est cependant indispensable.

Basée sur une organisation du travail qui alterne moments où l'on travaille seul, à deux, en petit groupe ou tous ensemble, qui permet des approches différenciées et ménage des moments de travail entre le formateur et un apprenant, la MNLE va permettre le dialogue pédagogique, un travail de métacognition. On prend l'habitude de réfléchir sur 'comment je fonctionne', 'comment je fais les choses', habitude qui est exportable dans d'autres domaines, qu'ils soient personnels, sociaux ou professionnels. Ca démystifie aussi l'acte de la lecture. En groupe, on s'aperçoit qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire,

que d'autres 'chemins' sont valables aussi. Ca permet aux participants de se rendre compte qu'ils sont acteurs de leur apprentissage. C'est en prenant conscience de 'comment on apprend', 'comment on retient', 'comment on mémorise' qu'on va pouvoir agir sur son apprentissage.

Un cadre

Deux spécificités

La MNLE a deux spécificités. C'est à partir de la parole des apprenants et de la production d'écrits personnels que se construit le savoir lire.

En MNLE, le *pouvoir-dire* permet le *pouvoir-écrire* qui est l'ancrage du *pouvoir-lire*. Produire de l'écrit et lire sont indissociables.

Ces spécificités vont permettre de restaurer l'estime de soi, de sécuriser et d'améliorer l'énonciation tout en donnant des moyens d'agir de façon de plus en plus autonome.

En effet, commencer à oser s'exprimer, sentir que l'on a son mot à dire, c'est exister, attribuer une valeur à des événements de sa vie personnelle. Pouvoir les communiquer, être écouté, c'est se sentir digne d'intérêt, c'est l'amorce du processus d'échanges qui rend l'apprenant capable de s'intéresser aux autres. C'est le début d'une restauration de l'estime de soi sans laquelle on ne peut entreprendre aucun apprentissage.

Soutenir l'expression des apprenants, l'énonciation de leurs récits, qui peuvent être individuels ou le résultat d'un travail de groupe, n'est donc pas un prétexte pour entrer dans l'écrit. C'est un objectif en soi, auquel le formateur doit accorder toute son importance. Il s'agit de soutenir une expression qui a un sens profond pour la personne ou le groupe, une parole qui importe, une réelle communication avec d'autres. Que ce soit des commentaires sur des événements d'actualité, histoires de vie, événements personnels marquants, réflexions, questionnements, correspondances, anecdotes. Il faut pouvoir saisir et soutenir ce qui se dit d'important, accueillir et gérer l'émotion, entendre le débat d'idées et les centres d'intérêts, susciter l'expression. Ce qui n'est pas toujours facile.

Deux types de textes

Comme les autres méthodes centrées sur le sens, la MNLE va travailler d'emblée, dès le départ, sur des textes. Mais sur deux types de textes.



D'une part, comme d'autres approches, des 'textes à découvrir' : romans, journaux, poèmes, chansons, albums, documentaires, affiches, documents de la vie quotidienne..., textes divers, proches des intérêts des apprenants et dans lesquels ils peuvent trouver des réponses à leur vie, leurs sentiments, leurs questionnements. Ces écrits aux fonctions très diverses, dont le sens est à découvrir, vont donner lieu à des activités de recherche. Ce travail de découverte est indispensable. C'est là que l'apprenant questionne l'écrit, qu'il prend en compte tous les indices de sens non linguistiques (illustrations, support, forme, typographie) et les mots reconnus d'emblée, qu'il saisit directement et à partir desquels il formule des hypothèses. C'est là que l'apprenant est confronté à la variété des écrits qu'il rencontrera dans sa vie quotidienne et dont il aura besoin. En fonction de son attente, il apprend alors à sélectionner le type d'écrit qui convient, il se familiarise avec la forme et l'organisation de cet écrit, il découvre les indices pertinents qui le conduiront à adapter son comportement et à utiliser la stratégie efficace.⁴

D'autre part, les récits des apprenants. Ceux-ci, ces écrits témoignages, sont transcrits par le formateur et gardés en mémoire par chaque personne du groupe dans un recueil qu'on peut appeler 'livre de vie'. Cette trace écrite restera ancrée dans la mémoire de l'apprenant, d'autant plus fortement qu'elle sera importante pour lui. Ces récits issus de sa vie ou du groupe le placent en terrain connu et réduisent le sentiment d'insécurité face à l'écrit.

Ces textes, énoncés par une personne du groupe ou par le groupe, puis dictés au formateur, vont donner lieu à des activités d'entraînement et vont devenir des textes de référence qui constitueront le premier dictionnaire de l'apprenant. Dictionnaire vivant qui permettra à celui-ci de se mettre en recherche et de travailler de manière autonome.

Gérer cette alternance, textes de référence/textes-découvertes – tout en travaillant le temps nécessaire pour mettre en place chez l'apprenant débutant les techniques de travail qui lui donneront les outils d'autonomie dans la recherche de compréhension et la production d'écrit –, gérer le collectif et l'individuel, donner les moyens d'agir sans faire à la place... n'est pas toujours évident. Cela implique que le formateur puisse concevoir des activités, des outils, des supports variés et adaptés pour développer les habiletés nécessaires à chaque étape, imprimer le rythme et la cohérence dans le déroulement de la démarche, gérer et faire avancer le groupe en collectif tout en étant en mesure d'effectuer les interventions individuelles pertinentes en pédagogie différenciée. Et ce en tenant compte du contexte de

son cours : 4h ou 12h par semaine, personnes faibles à l'oral ou parlant couramment, graphie acquise ou non, centres d'intérêt variés, nombre de personnes présentes, type de local...

Intérêt pour l'alpha

Les caractéristiques de la MNLE lui confèrent cependant tout son intérêt pour l'alphabétisation :

- Partir de la parole, restaurer l'estime de soi est incontournable pour tous ceux qui ont été cassés par l'école ou par la vie.
- Développer l'expression est indispensable pour toutes les personnes, y compris les francophones, qui ont beaucoup de difficultés à s'exprimer. Travailler sa parole, la dicter, va amener à travailler l'énonciation, à enrichir le vocabulaire, la précision, les structures de phrase mais aussi à se confronter aux différences entre le langage oral et le langage écrit et à travailler celles-ci. Rappelons cependant qu'on ne peut envisager l'alphabétisation dans une langue étrangère si on ne la maîtrise pas suffisamment à l'oral. Même si cette méthode laisse une large place à l'expression et si elle travaille la mémorisation de structures, il est indispensable de pouvoir produire oralement de courts récits avec des phrases correctes pour pouvoir apprendre à lire.
- Utiliser des textes dictés par les apprenants au formateur, c'est automatiquement travailler sur des textes 'faciles', soit familiers pour eux, avec un vocabulaire connu, quelle qu'en soit la complexité. On va donc travailler avec des textes de référence qui sont automatiquement 'au niveau' du groupe.

- Centrée sur l'écriture, la MNLE va naturellement intégrer le travail sur les lettres, leur graphie, leur orientation, le sens de l'écriture, la discrimination visuelle, l'importance de l'ordre des mots et de l'ordre des lettres dans les mots, éléments rarement acquis par les adultes débutants à l'écrit.

- La MNLE donne des lignes de conduite et une méthode de recherche bien structurées, on avance en suivant des étapes, un chemin balisé. Quel que soit le texte avec lequel on travaille, on va utiliser les mêmes techniques. L'apprenant voit ainsi, déjà après quelques semaines, qu'il maîtrise le processus de travail et qu'il dispose de ressources pour produire des textes corrects, ce qui est rassurant pour lui.

Des outils structurés pour donner aux apprenants les moyens d'agir de manière autonome

Des textes de référence

On va donc partir d'un tout, un texte signifiant, qui a du sens, qui importe à l'apprenant et sur lequel il peut se construire une image mentale.

Ainsi, personne ne peut oublier le sourire d'Eric, 18 ans, qui rentre dans la salle arborant, fier comme Artaban, un nouveau survêtement, dont le félicitent les 'mamans' du groupe. Et le 'texte d'Eric', même écrit à la première personne, fera désormais partie de la mémoire collective du groupe.

On va donc travailler au gré de ce qui se dit à l'instant présent dans le groupe, partir des centres d'intérêt, de l'actualité de la semaine, de récits de vie, des projets du groupe,

Aujourd'hui,
j'ai un nouveau training.
Il est bleu,
avec des lignes rouges et blanches.
Il est beau.
Ma maman l'a acheté
au marché de Saint-Gilles
ce matin.

Eric

Le texte est écrit au tableau au plus proche de la parole des apprenants (ainsi *training*, mot qu'Eric, comme moi-même d'ailleurs – bon belge oblige – utilise, même si pour les autres apprenants, c'est un *jogging*), disposé par groupes de souffle ou groupes de sens, de manière à en faciliter la mémorisation orale et visuelle, et le repérage.

Ces textes sont des dictionnaires qui permettent l'autonomie des personnes qui peuvent aller y chercher les expressions et mots dont elles ont besoin pour écrire ou lire d'autres textes. Ce qui implique de les organiser pour en faciliter l'utilisation – ils seront rassemblés dans un carnet – et de les mémoriser en associant intimement ce que l'on voit à ce que l'on dit, ce que l'on dit à ce que l'on voit. L'apprenant aura donc un dictionnaire vivant pour rechercher le sens d'écrits inconnus et écrire ses propres textes. Le premier objectif de travail sera donc de l'amener à maîtriser et utiliser cet outil.

Une méthode de recherche

Ce mot que je vois là ou que je veux écrire, *beau*, je me rappelle l'avoir vu, il est dans un de nos textes. Où ? Si je sais que c'est dans le texte d'Eric, je reprends le texte

d'Eric, je le redis en suivant des yeux ce que je dis, et je retombe sur la graphie 'beau', le mot que je cherche. Est-ce bien le même ? Il y a aussi *bleu*... Je vérifie la concordance lettre par lettre. C'est bien le même mot. (Cette discrimination visuelle fine est une compétence indispensable, pas du tout acquise par nombre d'apprenants, qui confondent facilement *t* et *f*, *n* et *u*, ...ou n'ont pas acquis le principe d'invariance du sens et de l'ordre des lettres dans un mot.) Ces deux mots-là sont donc pareils. Je ne me rappelle plus en voyant *beau* ce qu'il veut dire. Je me redis donc le texte, en suivant des yeux ce que je dis. Je retrouve donc que la graphie /*beau*/ se dit 'beau'.

Habitué à cette technique de recherche, pouvant réciter le texte de référence en faisant coïncider de manière synchrone ce qu'il dit et ce qu'il voit, l'apprenant peut travailler de manière autonome.

Si je ne sais plus dans quel texte je suis, je relis tous les textes. Un par un, en commençant en haut à gauche, en suivant les lignes de gauche à droite..., autant de codes culturels et de techniques de recherche à acquérir, avec le soutien du formateur.

Le 1^{er} objectif c'est donc de faire acquérir à l'apprenant cette technique de recherche, qui va le rendre autonome. Cette exigence de recherche, qui doit être rigoureuse et ordonnée pour réussir, implique que le formateur accompagne ce travail de recherche le temps nécessaire en questionnant l'apprenant, en lui faisant exprimer ce qu'il va faire, puis en le guidant : un texte à la fois, sans en oublier, en indiquant le sens



de l'écriture,... et aide ainsi à l'acquisition de l'ordre et de l'organisation spatio-temporelle de notre écriture.

Des activités d'entraînement

Cette habitude de recherche acquise, les textes seront travaillés de différentes manières pour développer la mémorisation visuelle forte de leurs groupes de mots ou mots, qui – et ceci constitue le 2^{ème} objectif – devront pouvoir être reconnus dans un autre contexte et écrits de mémoire. Pour développer également l'anticipation et la formulation d'hypothèses.

On va notamment, à partir des textes de référence, par permutation des unités de sens, construire d'autres textes porteurs de sens, qui seront proposés à la lecture.

Ces petits textes ont pour objectif d'entraîner à construire du sens. La fréquence d'utilisation des mêmes expressions et l'obligation d'appliquer la technique d'exploration dans le texte origine (réciter, situer telle expression) provoque maintes relectures en situation de recherche.

Exemple :

Ce matin,
j'ai un nouveau training.
Il est beau.

J'ai un nouveau training.
Ma maman l'a acheté
aujourd'hui.

J'ai un nouveau training
avec des lignes rouges et blanches.

Ces exercices refaits pour chaque texte et le mélange des expressions de un, deux ou trois textes, tout cela contribue à la mise en mémoire et enrichit le capital d'expressions et de mots.

Des classements

Le carnet reprenant les textes s'étoffant, la recherche de mots dans celui-ci deviendra peu à peu moins opérante. De plus, des mots fortement mémorisés vont impulser des comparaisons spontanées ('c'est comme'), qui vont amener à utiliser de nouveaux outils de classement : listes d'expressions, reprenant tous les groupes de mots commençant une phrase tels que *je suis...., j'ai été..., il y a...,* listes de mots par thèmes (*aujourd'hui, hier, demain...*), ayant des morceaux identiques ou la même terminaison (...*ique, ...able,* etc.). Réaliser ces listes, qui seront soigneusement classées et utilisées en permanence, sera à chaque fois l'occasion de relire l'entièreté du corpus de textes. Lorsque ces listes deviendront nombreuses et que l'écriture amènera de plus en plus souvent à isoler syllabes et lettres, il sera temps de créer un nouvel outil : le 'cahier d'analogies' (*voir ci-dessous*).



La production d'écrits

En MNLE, la production d'écrits personnels est centrale.

Elle inscrit l'apprenant dans la cité, comme auteur, lui permet de prendre conscience que l'écrit c'est forcément du sens – que c'est un auteur qui veut nous dire quelque chose –, de se confronter à la rigueur de l'écrit, en vivant ses fonctions d'expression et de communication différée.

L'écriture va favoriser la clarté cognitive et contribuer à la mise en mémoire visuelle et corporelle. Elle permet également l'évaluation des connaissances de chacun et l'individualisation du travail.

Pour l'apprenant, le fait d'avoir en mémoire le sens exprimé par chaque texte et d'avoir une technique pour accéder à l'expression ou au mot dont il a besoin, lui donne le pouvoir, dès le départ de l'apprentissage, de produire de l'écrit, d'aller chercher pour les recopier les mots dont il a besoin.

L'apprenant formule ce qu'il veut exprimer. Au début, le formateur l'aide à trouver ce qu'il cherche et qui est contenu dans le texte, puis il donne ce qui manque. Cette démarche de recherche dans l'écrit de référence oblige l'apprenant à de nombreuses relectures du texte origine. Lorsqu'il a situé où est le mot qui lui est nécessaire, il est amené, pour l'écrire, à fixer plusieurs fois son regard sur ce mot modèle.

Ce travail de production d'écrits fait appel à plusieurs mémoires : mémoire du sens du texte, mémoire des actions réalisées pour accéder au mot, mémoire de l'espace du texte (où est situé le mot, avant, après tel autre mot...), mémoire gestuelle de l'écriture du mot.

Tout cela déclenche un commencement de mise en mémoire visuelle du mot. La somme de ces tâtonnements aboutit à ce que cette mise en mémoire soit, de jour en jour, de plus en plus achevée. L'accumulation d'un certain nombre d'expressions et de mots va constituer le capital mots de l'apprenant, son 'dictionnaire mental'. Un mot n'étant connu que quand il peut être écrit de mémoire.

La production d'écrits doit commencer dès que le geste graphique et la maîtrise de l'écriture précise des lettres de l'alphabet sont acquis, compétences qui doivent être travaillées d'emblée et vérifiées auprès de tous. Elle se poursuivra par un travail de dictées-recherches : écrire un texte dicté

par le formateur en allant rechercher dans ses outils (textes de référence, listes,...) ce qui est dicté. Puis, par un travail d'expression personnelle, avec le soutien du formateur.

Cette production d'écrits va impliquer une organisation du travail permettant au formateur de travailler de manière individuelle avec les apprenants, dans une écriture à 'quatre mains', dans laquelle le formateur va soutenir l'apprenant, d'une part pour qu'il aille rechercher les mots à écrire dans ses 'dictionnaires' et, d'autre part pour qu'il utilise la combinatoire et les analogies. Tout en prenant conscience de la nécessité absolue en français d'aller voir les mots que l'on n'a pas mémorisés visuellement avant de les écrire. Ecrire va permettre d'isoler les mots (qui ne sont pas isolables dans la chaîne sonore), les morceaux de mots, les lettres et de combiner celles-ci. Comme le souligne Emilia Ferreira⁵, l'écriture permet toute une série d'opérations d'analyse parce qu'elle suppose l'immobilisation, le contrôle du temps, son arrêt.

Comparer, un outil d'analyse pour la construction du système graphophonétique et la compréhension de la combinatoire

L'écriture amènera à la découverte des parties communes dans les mots et au questionnement/doute orthographique.

La comparaison, le raisonnement par analogies permettra la réalisation de séries qui mettent en évidence des éléments du code, et finalement le 'pouvoir déchiffrer'.

Dès les premières remarques de type 'je vois quelque chose de pareil', le formateur va faire un 'arrêt sur image', soit prendre

le temps de faire justifier sa remarque à celui qui 'a vu' et inviter tous les autres à observer, comparer, vérifier et donner leur avis. Et ainsi faire acquérir une démarche de comparaison.

Ce travail n'a rien d'évident. Ainsi, face à *matin* et *maman* dans le texte d'Eric, lorsque je demande aux apprenants ce qui est pareil, ils vont montrer le *n* final. C'est parce qu'ils vont être amenés à produire de l'écrit, qu'ils vont habituer leur main et leurs yeux à devoir commencer par *m* et que l'on pourra envisager de travailler les similitudes.

Le formateur va cependant activer cette démarche de comparaison axée d'abord sur l'isolation de mots pareils à partir des listes d'expressions, puis sur les analogies de syllabes à l'intérieur de plusieurs mots. La découverte d'analogies est toujours une démarche d'analyse de mots connus parce que contenus dans les textes de référence que l'on observe. A partir de l'analogie graphique, l'apprenant va dire les mots pour entendre si cela se dit pareil et être amené à segmenter en syllabes.

Ces parties communes (*man* de *manteau* et de *mange*, etc.) sont lues d'emblée comme les mots dont elles sont issues, c'est ce qui permet un déchiffrage aisé. Il est évident que la mise en série de ces parties semblables constitue un classement orthographique. L'apprenant qui trouve que *main* c'est comme *demain* et pas comme *mince*, qui est lui-même comme *chemin* et comme *invite* n'oubliera pas l'orthographe de ces mots, puisqu'il les met en relation pour leur particularité orthographique, à partir de leur observation visuelle.

Ce travail lancé, l'écriture permettra d'effectuer un travail de synthèse : construction de mots à partir de syllabes, ce qui permettra de nouvelles analyses de mots, la construction de nouveaux classements, de nouvelles listes.

Celles-ci devenant nombreuses, on pourra classer les syllabes par leur phonème d'attaque ou de rime, selon le principe alphabétique du français, puis construire le **cahier d'analogies**, dictionnaire où l'on classe les mots à partir de leur phonème d'attaque et en rassemblant ce qui se voit et s'entend pareil, donc de manière orthographique (ainsi *champignon* ira avec *chambre* et *champ* mais pas avec *chant*).

Il s'agira donc de lancer cette réflexion permanente qui est un regard questionneur sur l'écriture de chaque mot classé. C'est une aide précieuse à la construction de l'orthographe et du sens. C'est une habitude qui devient réflexe, chaque mot entrevu étant perçu naturellement avec des 'c'est comme', maître mot de la MNLE.

Chaque apprenant aura donc une 'mallette' qui s'enrichira au fil du temps et qui comprendra un carnet avec les textes de référence, les supports d'entraînement (étiquettes, textes d'entraînement, textes à trous), un classeur ou un cahier avec les dictées-recherches, les écrits-découvertes, la production d'écrits personnels, les listes d'expressions, les listes de mots et le cahier d'analogies.

Un parcours

La construction d'un réel savoir lire et écrire ne peut se faire ou se reconstruire en quelques heures. Elle implique un parcours qui,

pour la Méthode naturelle, peut se décomposer en trois étapes.

La première étape – entrer dans l’écrit – mène l’apprenant à s’approprier les différents supports, à maîtriser la technique de recherche autonome pour pouvoir lire un nouveau texte composé de mots rencontrés dans les textes de référence et à écrire, toujours avec ses références, un message simple, en pouvant se relire et rectifier les erreurs éventuelles. La durée de cette première étape est estimée pour chaque apprenant entre 150 et 350 heures, selon son niveau de maîtrise de l’oral et des ‘prérequis’ (graphie, orientation spatiotemporelle, participation sociale et culture de l’écrit,...).

La deuxième étape (120 à 240 heures) développe le travail d’hypothèses, d’anticipation et de construction du système graphophonétique et consolide le travail de production d’écrits, qui devient central. Il ne devrait plus y avoir, à ce stade, de travail systématique sur des textes de référence.

Au terme de la troisième étape (350 à 550 heures), l’apprenant accède à la lecture de n’importe quel écrit dont il possède le vocabulaire et produit seul un texte, sans recours systématique à ses outils. Les écrits qui sont lus à cette étape sont liés aux projets ou centres d’intérêts du groupe ou de la personne. Cette dernière étape implique que la barrière ‘de l’oral’, du vocabulaire et de la syntaxe soit travaillée et levée. Ainsi lorsque l’expression orale des personnes est faible, il faut bien entendu toujours encore travailler l’appropriation de cette expression.

Catherine STERCQ

Références bibliographiques

- Danielle DE KEYZER (sous la dir. de), *Apprendre à lire et à écrire à l’âge adulte*. Guide méthodologique et pratique, Editions Retz, 1999
- *La Méthode naturelle de lecture-écriture dans la lutte contre l’illettrisme*, texte sur le site de l’ICEM à la page : www.freinet.org/icem/outils/MNLE-illettrisme.html
- Célestin FREINET, *Méthode naturelle de lecture*, in *Œuvres pédagogiques*, Tome 2, Editions du Seuil, 1994

Fichiers pour adultes :

- BUTTIER S., TRONCY A., VERDIER M., DE KEYZER D., DE KEYZER J., *Lire. Niveau 1 : 1ère série pour pré-lecteurs adultes*, PEMF, 1997
- DE KEYZER Danielle, *Lire. Niveau 2 : 1ère série, 2ème série et 3ème série pour lecteurs débutants adultes*, PEMF, 1997
- DE KEYZER Danielle, *Lire. Niveau 3 pour lecteurs adultes*, PEMF, 1997

1. Catherine STERCQ, *Sur les chemins de l’émancipation* (édito), in *Journal de l’alpha*, n°145, février-mars 2005, p. 3.
2. *Pour en savoir plus sur Célestin Freinet et le Mouvement Freinet*, voir le site de l’ICEM : www.icem-pedagogie-freinet.org (> Histoire).
3. Hélène NAVARRO, Elisabeth LE DEUN, *Prévenir l’illettrisme. Une autre approche pour reconstruire la lecture*, Magnard, Paris, 2004, p. 19. Cet ouvrage a été présenté dans le *Journal de l’alpha*, n°160, p. 62.
4. *Nous ne nous arrêterons pas à ces aspects, traités par ailleurs* (voir notamment le *Journal de l’alpha*, *Lire des livres en alpha*, n°140, avril-mai 2004 et la recension publiée dans le n°141, juin-juillet 2004, pp. 28-30), pour nous centrer sur les aspects spécifiques de la MNLE.
5. Emilia FERREIRO, *Culture écrite et éducation*, RETZ, 2002, p. 89.

Travailler le premier texte de référence

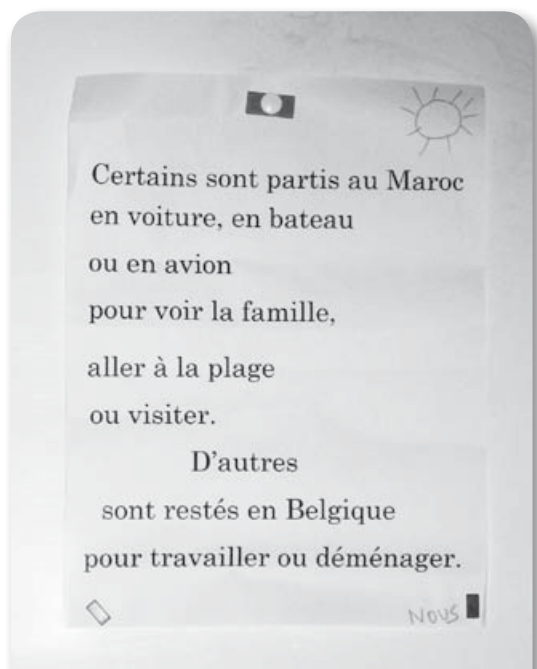
L'an dernier, Brigitte Vandenschriek, conseillère pédagogique de la locale Nord-Ouest de Lire et Ecrire Bruxelles, a animé un groupe d'alphabétisation débutant à l'écrit, avec le projet de réaliser un DVD accompagné d'un livre, décrivant un an de travail avec la Méthode naturelle de lecture-écriture. En attendant la sortie de cet outil, voici en avant première une illustration du travail sur le premier texte de référence, outil spécifique de la MNLE.¹

Nous sommes à la troisième séance de cours de ce groupe, débutant à l'écrit et relativement faible à l'oral, qui se réunit 2 matinées de 3h30 par semaine. Des hommes et des femmes, tous migrants, de différentes nationalités. Brigitte, la formatrice, mais aussi Anne qui prend les photos et qui note ce qui se passe dans le groupe, puis Sélim qui filmera le groupe.

Les deux premières séances ont été consacrées aux présentations, à un travail sur les prénoms, à une première réflexion sur l'apprentissage et au travail sur le geste graphique, travail qui se poursuivra au cours des séances suivantes. A la séance précédente, le groupe a discuté 'vacances' et un premier 'texte de référence' a été produit.

Nous vous présentons maintenant les différentes étapes du travail sur ce texte.

1. Mémoriser le texte et s'y repérer



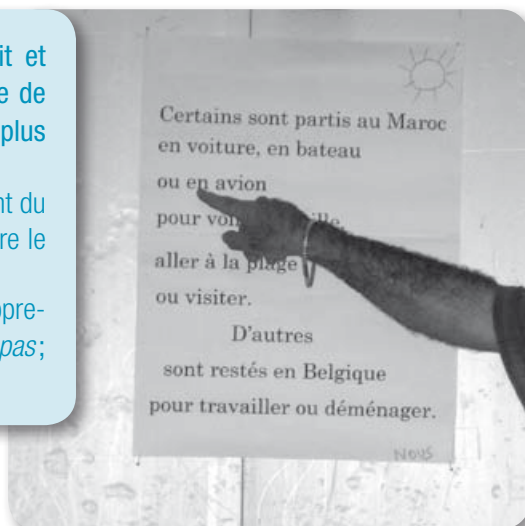
Après remémoration de ce qui a été fait aux séances précédentes et du contenu du texte produit, Brigitte affiche le texte qu'elle a tapé en le présentant par groupes de sens ou de souffle pour faciliter le repérage et la mémorisation visuelle et orale.

Le groupe donne un nom au texte sous forme de sigle et le signe.

Brigitte le lit, en faisant coïncider ce qu'elle dit et ce qu'elle montre et en invitant le groupe à faire de même, en suivant des yeux et sans jamais aller plus vite que sa main.

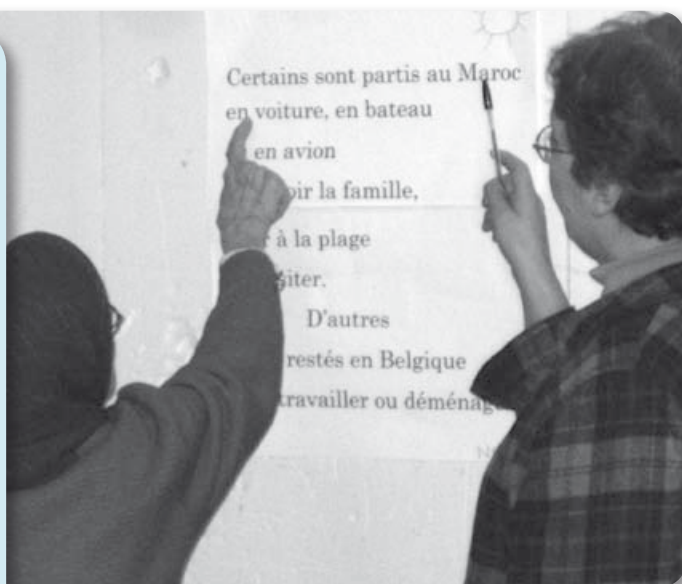
Chacun va ensuite dire le texte au tableau en suivant du doigt ce qu'il dit. Le groupe suit ce que dit et montre le participant.

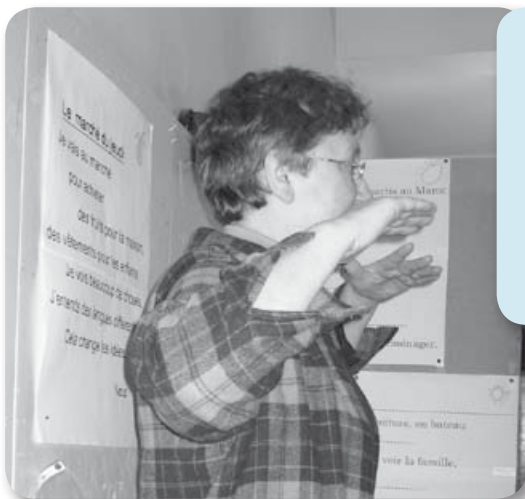
Si nécessaire, la formatrice répète la consigne à l'apprenant lecteur : « *Tu suis avec le doigt, tu ne t'arrêtes pas; le temps de la parole est celui de la lecture* ».



Brigitte soutient rythme et intonation, guide la main de l'apprenante lectrice, arrête et fait appel au groupe si ce qui est dit ne correspond pas à ce qui est écrit. Ce qui est fréquent avec les personnes faibles à l'oral et nous rappelle la nécessité d'écrire au plus près de leur parole.

Ainsi Z. va lire : « *Certains qui va au Maroc* ». La formatrice répète; Z. redit : « *Certains qui partis au Maroc...* ». Puis, 'D'autres sont restés en Belgique' sera dit : « *D'autres qui restent ici* ». Quelques minutes, centrées sur l'écoute et la répétition à l'oral, seront nécessaires pour que les structures correctes soient prononcées, puis redites en associant ce qui est dit à ce qui est écrit. Quand Z. dit le texte correctement, le groupe, concentré sur sa réussite, applaudit.

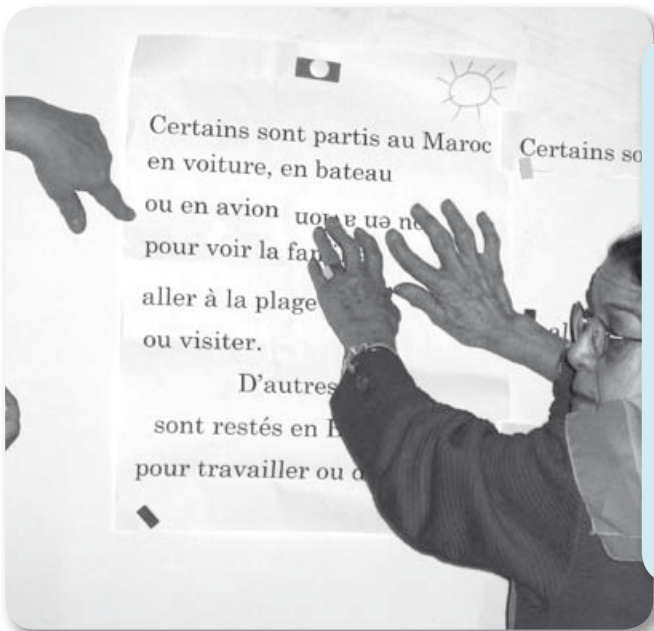
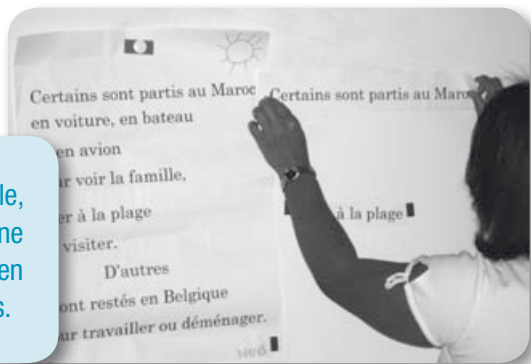




Chaque fois et autant de fois que nécessaire, on soutiendra la mémorisation du texte. Ici, en le faisant réciter, texte visible ou caché, et en aidant, par le geste, le groupe à associer histoire, image mentale et image visuelle. La présentation par groupes de sens facilite cette association puisque chaque ligne correspond à une image mentale.

2. Développer une stratégie d'exploration et la discrimination visuelle

Le texte est découpé en bandelettes. A tour de rôle, chacun en prend une, va l'afficher à côté de la ligne à laquelle elle correspond et la dit, si nécessaire en relisant le début du texte pour en retrouver le sens.



Ce qui ne va pas toujours de soi. Pour certains l'orientation n'est pas encore acquise. Toutes les erreurs sont autant d'occasion de dialogues pédagogiques. Ainsi, quand Z. met la bandelette à l'envers et alors que Brigitte la laisse réfléchir, S. se lève et dit : « // faut la tourner ». Brigitte demande au groupe ce qu'on aurait pu dire à Z. pour qu'elle trouve elle-même, pour la soutenir sans lui donner la solution.

Le texte est reconstitué collectivement au tableau, puis sur les tables en sous-groupes.
D'autres exercices sont ensuite proposés pour soutenir l'exploration et la mémorisation.
Par exemple :



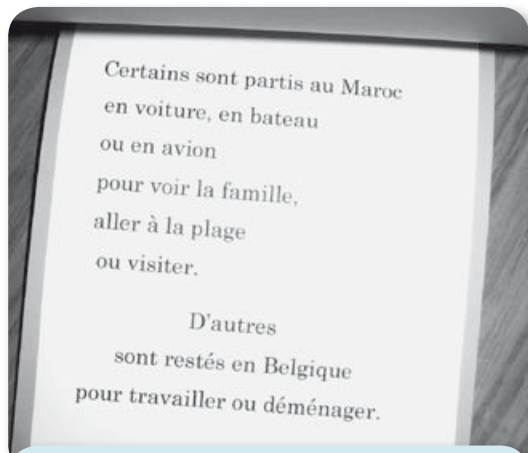
Un apprenant dit une bandelette, un autre va la chercher et la lui donne. Lorsque chacun a une bandelette, le groupe se place pour reconstituer dans l'ordre le texte, toujours affiché pour pouvoir s'y référer si l'on hésite. Celui qui a le premier groupe de sens se lève et se place. Certains se placeront à gauche, mais rectifieront vite d'eux-mêmes.



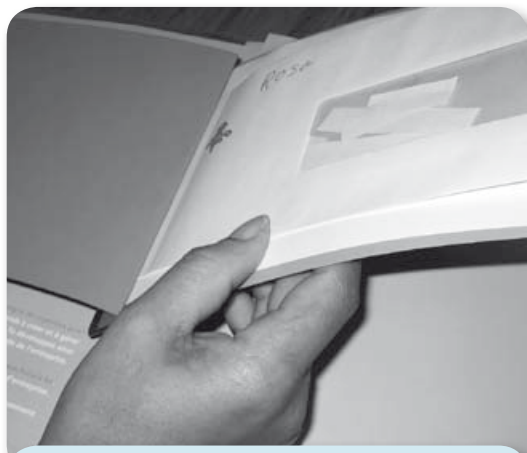
Le groupe est divisé en deux. Chaque sous-groupe va devoir reconstituer le texte. Un premier apprenant va chercher une bandelette, la dispose sur la table à la hauteur où il pense qu'elle se situe dans le texte. Un deuxième prend ensuite une autre bandelette et la place par rapport à la première qui a été déposée. Et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les bandelettes soient placées.
Avec un jeu de bandelettes pour chaque sous-groupe, le défi et l'ambiance sont au rendez-vous !

3. Construire, gérer et classer ses outils de recherche

Après ce travail avec un matériel collectif, on passe au matériel individuel, ce qui amène à la réalisation du début de la 'mallette' de chacun, soit :



Un carnet avec les textes.



Des enveloppes avec les bandelettes.



Un classeur avec intercalaires (photo de gauche) dans lequel seront mis le carnet de textes, les enveloppes avec les bandelettes de chaque texte et, classés dans les différentes intercalaires, illustrés par des images symbolisant leur contenu (photo de droite), le travail de graphie, les exercices de discrimination auditive, ceux de discrimination visuelle... puis les histoires à lire, les textes à trous, les textes personnels, les listes d'expressions et de vocabulaire...

4. Développer la mémorisation visuelle des groupes de sens, expressions, mots du texte

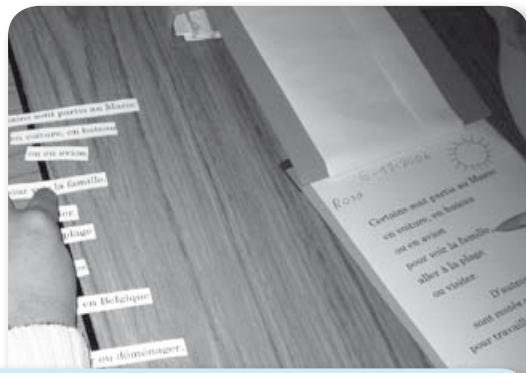
Le carnet de textes et les bandelettes individuelles permettent à chacun de se mettre au travail en attendant les autres, de travailler à son rythme, de travailler seul, à deux ou en groupe...



Reconstituer le texte.



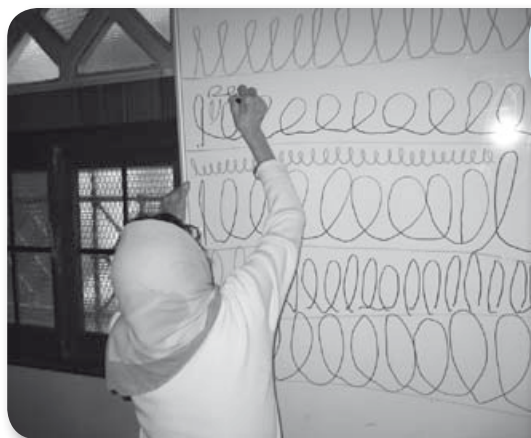
Faire des 'dictées-recherches'.
Une apprenante dit une bandelette (*photo de gauche*), les autres la prennent dans leur texte et la montrent (*photo de droite*), l'apprenante dit si elle est d'accord ou pas.



Par deux, les apprenants lisent le texte reconstitué de leur partenaire (*photo de gauche*) et disent s'ils sont d'accord en vérifiant dans le texte en cas d'hésitation (*photo de droite*).

5. Travailler en atelier seul, à deux, en sous-groupes

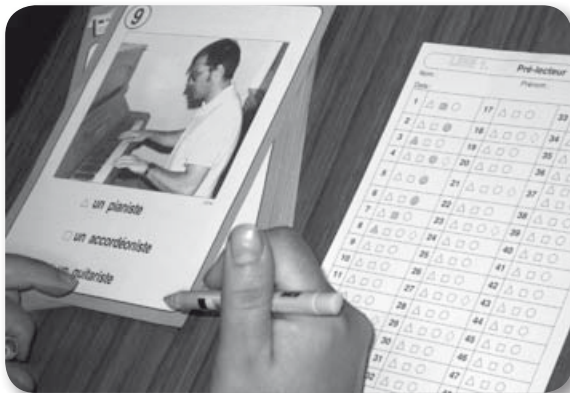
Dès les premières séances, l'organisation du travail permet à chacun de travailler à des activités différentes et à la formatrice de soutenir de manière différenciée chaque participant. Travail sur les fichiers Freinet de prélecture, geste graphique, reconstitution du texte seul ou à deux, dictées-recherches entre participants, exercices de discrimination visuelle (type 'jeu des sept erreurs'), découverte de livres, de magazines, écriture de son adresse, etc.



Travailler la graphie.



Ecrire son adresse.

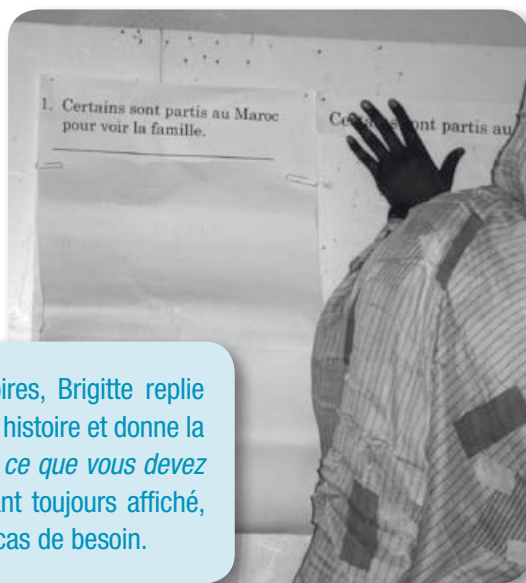


Travailler avec les fichiers MNLE pour prélecteurs.

Se plonger dans le journal, les livres, les magazines.

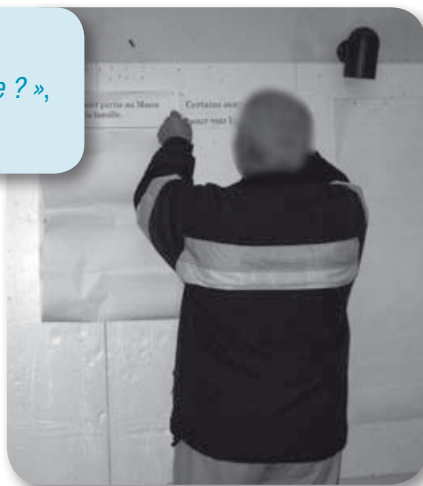
6. S'entraîner à lire de nouveaux textes construits à partir du texte de référence

De petits textes, de nouvelles histoires sont construites à partir du texte de référence pour travailler ses ' gammes', s'entraîner à construire du sens, garder en mémoire la première ligne pour la relier à ce qui suit et lire silencieusement, puis dire le texte.



Après avoir montré l'ensemble des petites histoires, Brigitte replie l'affiche pour ne laisser apparaître que la première histoire et donne la consigne suivante : « *Dans la tête vous imaginez ce que vous devez prendre dans le texte* ». Le texte de départ restant toujours affiché, référence à laquelle on n'hésite pas à recourir en cas de besoin.

Deux apprenants vont chercher les bandelettes.
Brigitte les aide : « Est ce que cela a du sens cette histoire ? »,
« Qu'est ce que cela veut dire ? », etc.



On poursuit en s'arrêtant sur les difficultés rencontrées : qu'est qui nous perturbe pour trouver ?...
On aborde aussi la question des majuscules, des points...

Après le travail collectif, chacun s'entraîne sur le matériel individuel.



Puis s'entraîne à lire seul, rapidement, ces nouvelles histoires présentées sur des petits cartons.

On construira ensuite des histoires qui mélangent le premier et le deuxième texte de référence...



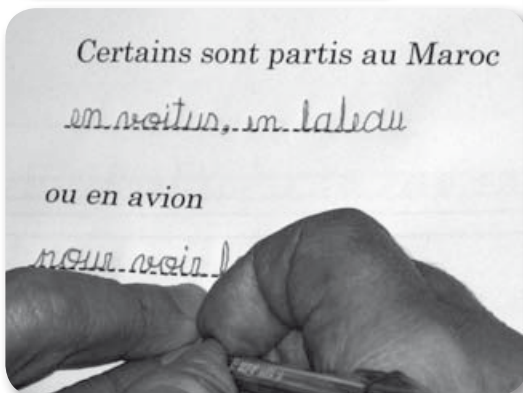
7. Anticiper, observer ce qui est écrit et le lire, comprendre pour supposer ce qui manque et le découvrir



Compléter un texte à trous en retrouvant ce qui manque.

Puis en écrivant ce qui manque. Toujours en réfléchissant à ce que l'on écrit, en relisant pour voir si cela a du sens, si on peut se faire une image mentale de ce qu'on lit, de ce qu'on écrit. Pour voir si rien n'est oublié, lettre par lettre si nécessaire.

C'est l'occasion, après plusieurs textes, de voir si une liste de rimes en *ure* ne pourrait se faire. On voit ici que le *b*, le *t* et le *l* ne sont pas assez correctement différenciés, ce qui doit être retravaillé pour ne pas poser problème par la suite pour la lecture.



Nous sommes 5 séances (15 heures) plus tard. L'exploitation du premier texte prend fin mais le matériel reste à disposition. La dynamique de groupe et de recherche individuelle est lancée. Le geste graphique se fait plus précis. De quoi passer à d'autres textes, le deuxième texte de référence mais aussi des textes-découvertes, développer l'expression orale, produire de l'écrit. Tout en continuant un travail intensif et rigoureux d'entraînement et de mémorisation. Nous n'en sommes qu'au début de la première étape d'apprentissage de la lecture-écriture avec la MNLE...

Catherine STERCQ avec la collaboration d'Anne TAMIGNAUX et Brigitte VANDENSCHRIEK

1. Pour plus de développement des objectifs de chaque étape, nous vous invitons à lire **Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte**. Guide méthodologique et pratique, Danielle DE KEYZER (sous la dir. de), Editions Retz, 1999.

Démarche pédagogique

L'école à 91 ans

Voici une démarche proposée dans le cadre d'un cours du soir pour travailleurs qui venaient en formation deux fois deux heures par semaine et qui apprenaient à lire et à écrire avec la Méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE). Le groupe était alors constitué de 8 personnes, hommes et femmes, belges et étrangers de différentes nationalités, effectuant divers métiers. Ces personnes s'exprimaient aisément à l'oral, débutaient à l'écrit avec cependant, comme dans tous les groupes, une assez grande hétérogénéité. Au moment où la démarche a été réalisée, elles avaient déjà acquis la maîtrise du geste graphique, la reconnaissance globale de mots familiers et certaines commençaient à repérer des analogies : 'c'est comme'.

Centrée sur la production d'écrits et alternant textes de travail produits par les apprenants et documents authentiques, la MNLE permet de se confronter aux différentes fonctions et au fonctionnement du langage écrit.

Le travail à partir du texte *L'école à 91 ans* aborde plus particulièrement la lecture suivie de petits textes inconnus – un article de journal et un extrait de roman pour adultes – qui permet d'approcher les fonctions informatives et patrimoniales de l'écrit. Elle est basée sur la production d'écrits personnels, permettant d'aborder la fonction identitaire et les codes de l'écrit : code graphique, code grammatical, codes alphabétique et orthographique (prise de conscience de la

correspondance entre les mots de la chaîne parlée et de la chaîne orale, des phonèmes, de la combinatoire, mais également de la non correspondance terme à terme entre la chaîne parlée et la chaîne écrite).

Supports

- L'article de journal choisi reproduit en 3 versions différentes (*voir ci-contre*), chaque version en autant d'exemplaires que de participants.
- Les textes des participants au fur et à mesure de leur production, tapés entre deux séances de travail, en autant d'exemplaires que de participants.
- Un roman ou récit autobiographique racontant une expérience proche du vécu des participants et une photocopie par personne d'un extrait pouvant être lu et compris par le groupe.

Déroulement de la démarche (3 séances de 2h/2h30)

Comprendre un article de journal (1h/1h30)

Dans la 'petite gazette' d'un journal quotidien, un article parle d'une femme de 91 ans qui a commencé à apprendre à lire et à écrire. L'article est court, son contenu directement lié au vécu du groupe. Il contient beaucoup de mots familiers mais ne pourrait être directement lu et compris par les participants sans une médiation, une démarche construite par le formateur. Aussi, pour aborder ce texte, et de manière plus générale, pour habituer ces personnes

débutantes à manipuler et traiter des écrits complexes, ici le journal quotidien, j'ai utilisé le procédé, classique, suivant.

Chacun reçoit une première version de l'article presque entièrement masqué. Seule la photo l'illustrant et quelques mots apparaissent. Il s'agit de mots qui devraient pouvoir être lus par le groupe et qui permettent de faire des hypothèses sur l'histoire relatée par l'article. Une fois les mots lus, chacun est amené à imaginer l'histoire, à faire des hypothèses, à débattre avec le groupe des différentes hypothèses proposées.

L'ÉCOLE À 91 ANS



A l'âge de 91
ans,
dans le sud de l'Espagne
écrire,

dans sa jeunesse
frères de ses petits

Version 1

L'ÉCOLE À 91 ANS



pour l'école. A l'âge de 91
ans, cette habitante
dans le sud de l'Espagne,
écrire,
trop tard

d'aller à l'école
dans sa jeunesse
devait s'occuper de ses petits
frères.

Version 2

L'ÉCOLE À 91 ANS



Cahier d'exercices sous le bras, Adelaida Vasco Arrai est en route pour l'école. A l'âge de 91 ans, cette habitante de Guajar Alto, dans le sud de l'Espagne, a décidé d'apprendre à lire et à écrire, estimant qu'il n'est jamais trop tard pour bien faire. Elle a expliqué qu'elle n'avait pas eu l'occasion d'aller à l'école dans sa jeunesse parce qu'elle devait s'occuper de ses petits frères. *Photo EPA.*

Version 3

Une deuxième version de l'article est alors distribuée, plus complète que la première. Chacun est invité à la lire, à partager avec le groupe les mots qu'il a lus, compris, à confronter ce nouveau texte aux hypothèses émises et, le cas échéant, à les modifier ou à choisir celle qui se dégage suite à ce complément d'informations.

L'article entier (version 3) est alors distribué. Confirme-t-il l'histoire ? Chacun va vérifier... L'article entier est lu, avec l'aide du formateur, notamment pour les noms propres.

Cette manière de travailler un texte a pour objectifs d'empêcher une lecture linéaire à l'annoncée, de susciter l'intérêt et le questionnement, d'amener les apprenants à imaginer une histoire à partir de quelques mots, à faire des hypothèses, les confronter oralement à celles des autres, les confronter au texte, ce qui développe la capacité à inférer. Elle est très intéressante aussi à utiliser avec des déchiffreurs, mauvais lecteurs.

Ecrire son histoire, une expérience en lien avec l'article

« Et nous, dans notre jeunesse, avons-nous été à l'école ? Oui, non, pourquoi ? »

Chacun va raconter son histoire au plus proche de l'article, ce qui correspond à la situation d'expression spontanée dans les groupes débutants, la première phrase dictée inspirant les suivantes. Le formateur va écrire au tableau les différentes histoires sous la dictée de chacun, en colonnes sous la forme suivante (30'/1h) :

Dans ma jeunesse	je n'ai pas été à l'école	parce que mon père ne voulait pas
Quand j'étais petite	j'ai dû arrêter l'école	parce que j'ai eu un accident
Quand j'étais petit	je n'ai jamais été à l'école	parce que ma famille était pauvre
	j'ai été 3 ans à l'école	...
	je n'ai pas réussi à l'école	...

Ce listing, tapé et distribué au groupe lors de la séance suivante, va alors être travaillé à la lecture comme 'texte de base' de manière classique en MNLE (1h/1h30) :

- lecture de textes gammes (le formateur ou un apprenant montre des éléments à un apprenant qui dit la phrase montrée, par exemple : « Dans ma jeunesse, je n'ai pas réussi à l'école parce que j'ai eu un accident ») ;
- dictée recherche (le formateur dicte une histoire en prenant un morceau dans chaque colonne, les apprenants repèrent les éléments dans les colonnes et les écrivent en les recopiant) ;
- ...

L'utilisation répétée des mêmes expressions, mots et structures va permettre aux apprenants de les mémoriser tant à l'oral qu'à l'écrit. Et dès lors, d'entrer dans leur 'dictionnaire vivant', mobilisable face à des situations inconnues. Cela permettra aussi, éventuellement, de se questionner sur les transformations observées dans l'axe vertical (petit/petite).

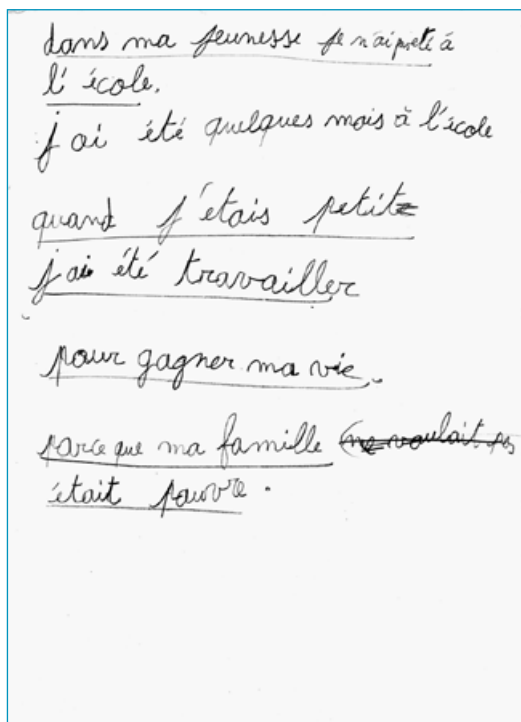
Transformations que l'on n'abordera, à ce stade, que si une question est posée à ce

sujet. Et que, bien sûr, on ne recherchera pas artificiellement. Elles sont là parce que le groupe est mixte. Il n'y aurait eu que des femmes, on n'aurait écrit que 'quand j'étais petite'. Mais on ne les fuit pas non plus ! Toute proposition cohérente avec le sujet est acceptée et écrite !

Chacun va alors écrire son histoire, en commençant par une phrase du listing, puis en essayant de poursuivre celle-ci, de la développer, en utilisant ses outils (mots mémorisés, textes travaillés, listes de mots, cahier d'analogies,...) et avec l'aide du formateur qui va écrire les mots inconnus (par exemple 'trousseaux' dans le texte d'Aïcha - texte 4, p. 40) et amener l'apprenant à en écrire lui-même en le soutenant par le questionnement : Aïcha veut écrire 'mariage', mot qui ne se trouve pas dans les 'dictionnaires vivants' mis en place. Je vais lui proposer d'essayer de l'écrire seule en faisant appel à ses connaissances. Je prononce 'mariage' : « C'est comme quel autre mot ? Qu'est-ce qu'on entend au début ? Quelle lettre tu écris en premier ? ». Le dialogue se construit en fonction des réponses, de ce que l'apprenant écrit spontanément (ma ou m ou rien,...). C'est ce travail, à quatre mains entre l'apprenant et le formateur, qui va permettre à l'apprenant de construire le système graphophonétique et la combinatoire (le 'mariage' des lettres) mais aussi de prendre conscience de la non correspondance entre chaîne parlée et chaîne écrite (30'/1h). Et l'amener à concevoir le système orthographique du français, qui ne peut s'écrire qu'en 'allant voir'.

Travailler ainsi n'est possible que parce que le groupe n'est pas trop nombreux et que

la majorité en est encore au stade du recopiage et va écrire en recopiant dans le listing sans oser s'aventurer à une production personnelle. La difficulté pour eux consiste à construire une phrase correcte en reprenant, dans les différentes colonnes, des éléments qui font sens pour eux et pour le lecteur (textes 1 et 2). Ou parce qu'ils ont été scolarisés et sont rodés à la recherche dans leurs outils (texte 3). Heureusement pour l'animateur ! Qui va pouvoir se consacrer à ceux qui commencent spontanément à quitter le modèle pour entrer dans une histoire plus personnelle. Comme Aïcha (texte 4). Mohamed (texte 5), lui, se lance et tente des codages phonétiques. Qui ne peuvent être corrects, vu la complexité des correspondances graphophonétiques en français - qui est de fait plus un système



dans ma jeunesse je n'ai été à
l'école.
j'ai été quelques mois à l'école
quand j'étais petite
j'ai été travailler
pour gagner ma vie.
parce que ma famille ~~ne voulait pas~~
était pauvre.

Texte 1

nadi
 dans ma jeunesse je n'ai pas été à l'école
 je n'ai jamais été à l'école
 parce que ma famille était pauvre
 je devais
~~aider~~ ~~aider~~ ~~aider~~ par des frères et sœurs
 m'occuper ~~de~~ des frères et sœurs
 dans ma jeunesse je n'ai pas été à l'école
 je n'ai jamais été à l'école
 parce que ma famille ~~est~~ était pauvre
 je devais occuper par des frères et sœurs
 je n'ai pas été à l'école

Dans ma jeunesse je n'ai pas été à l'école
 Je suis restée à la maison
 je brodais les nappes, les draps,
 les trousseaux de mariage.
 je couvais les rideaux.
 par-fais je mettais 6 mois pour
 broder un drap,
 broder c'est comme écrire.
 c'est très difficile.

Texte 2

Quand j'ai été petite à l'école pendant
 3 ans, parce que mes parents ils m'avaient
 pas les moyens pour m'inscrire à l'école
 je suis restée à la maison pour travailler
 et faire la cuisine pour tous le
 monde j'ai été longtemps à l'hôpital
 d'ALLES, parce que j'ai eu un accident
 de voiture,

Texte 3

Texte 4

dans ma jeunesse
 je n'ai jamais été à l'école
 parce que mon père ~~est~~ me
~~ne~~ pas. voulait pas.
 parce que je travaillais
 à la maison.
 j'allais au marché
 j'allais chercher de
 l'eau à la rivière.
 ma mère

Texte 5

orthographique qu'un système alphabétique – et les problèmes d'expression orale et d'accents.

C'était la première fois que nous étions de cette manière en situation d'écriture. Par la suite, le formateur doit absolument travailler individuellement avec chacun pendant que les autres travaillent seuls ou en sous-groupes sur d'autres tâches. Et ce pour soutenir, par le dialogue pédagogique, l'écriture, l'énonciation, le recours aux outils et dictionnaires, la réflexion sur le fonctionnement du langage écrit. Etre à côté, par exemple, de l'apprenant auteur du texte 2 qui, après avoir écrit à partir du listing, a tenté seul une production à partir d'une stratégie phonétique – *je pepa le a cole'* – inopérante en français, pour écrire avec lui, l'amener à se poser des questions sur 'comment cela fonctionne', l'inciter à aller voir dans ses outils, notamment dans ses listes d'expressions, et faire appel à l'animateur pour une écriture à quatre mains.

Cette phase du travail permet :

- d'énoncer oralement une histoire en 'je' à partir d'une histoire proche de la sienne ;
- d'en mémoriser la structure à l'oral et à la lecture ;
- d'énoncer et écrire, avec l'aide du listing, de ses outils et du formateur, un texte personnel ;
- d'enrichir son capital d'expressions et de mots, les prendre comme appuis pour poursuivre l'écriture de son histoire ;
- de renforcer le travail sur les analogies ;
- de travailler les 'microstructures' combinatoires, la ponctuation, les marques grammaticales ;
- de développer la curiosité orthographique.

Lire l'histoire des autres

Les histoires de chacun sont tapées, distribuées et lues par le groupe à la séance suivante (30'), ce qui permet de lire des textes inconnus mais proches de sa propre histoire, en s'aidant si nécessaire du listing.

Aborder le roman autobiographique

Cette phase du travail est pour moi indispensable, quel que soit le niveau du groupe. Après être parti d'un extrait de journal, après avoir travaillé sur son histoire et celles du groupe, il s'agit de sortir. De se confronter à l'actualité du monde ou à la littérature, au roman, à l'autobiographie. Cela va nous permettre de revenir aux fonctions de l'écrit – ici aux fonctions esthétiques et patrimoniales –, de se familiariser avec le livre, oser le manipuler et y entrer.

J'ai donc cherché un extrait d'un roman autobiographique pouvant être lu et compris sans



Extrait , p. 14 :

Mon frère, à douze ans, se mit à travailler ; il arrivait le soir, fatigué, les mains écorchées d'avoir toute la journée transporté des briques, préparé le mortier pour les maçons qu'il servait dans un chantier.

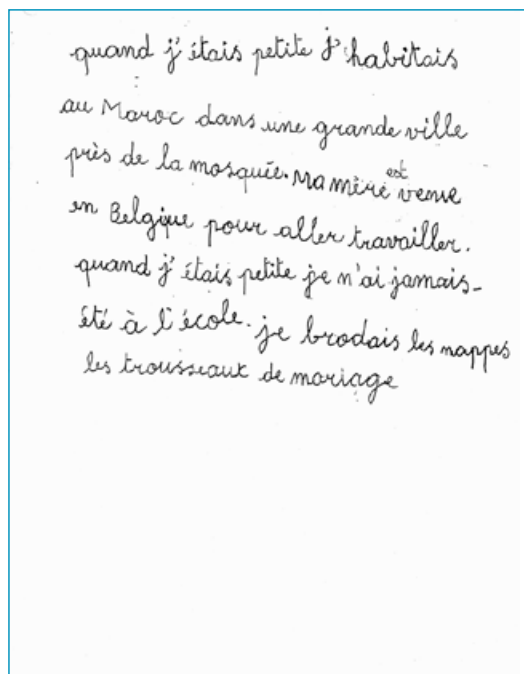
Ma sœur qui avait, paraît-il, des doigts de fée, brodait et gagnait déjà, à onze ans, un peu d'argent.

préparation spécifique par le groupe – le vocabulaire est connu et le récit est proche de l’histoire personnelle des participants qui vient d’être travaillée –, pour le proposer en lecture individuelle, silencieuse, puis le faire raconter et le faire lire. (30’)

Et ensuite présenter le livre : le faire circuler, parler de l’auteur, de son contenu...

Ressenti et évaluation

Après chaque étape de la démarche, il est important de faire émerger le ressenti du groupe et son évaluation du travail réalisé. Puis, arrivé au terme des différentes étapes, de prendre une décision quant à la suite du travail : poursuivre le récit de son histoire personnelle (quand j’étais petit/petite, où est-ce que j’habitais, que faisaient mes parents, ma famille, etc.) ou poursuivre la découverte du roman.



quand j'étais petite j'habitais
au Maroc dans une grande ville
près de la mosquée. ma mère ^{est} venue
en Belgique pour aller travailler.
quand j'étais petite je n'ai jamais
été à l'école. je brodais les nappes
les trousseaux de mariage

Texte intermédiaire d’Aïcha

Quand j’étais petite,
j’habitais au Maroc, dans une grande ville,
à côté de la mosquée.
Ma maman travaillait.
Elle faisait le ménage dans une clinique.
Ma mère est venue en Belgique pour aller travailler.
Quand j’étais petite je n’ai jamais été à l’école.
Je brodais les nappes et les trousseaux de mariage.
Parfois je mettais 6 mois pour broder un drap.
Broder c’est comme écrire, c’est difficile.

Aïcha

Texte final d’Aïcha publié dans la brochure

Le groupe avec lequel j’ai travaillé a ainsi décidé de poursuivre l’écriture des histoires de chacun selon le même schéma (listing, production d’écrits personnels, lecture des textes des autres). Les textes finaux ont ensuite été dactylographiés et reliés en brochure.

Catherine STERCQ

Construire le principe alphabétique avec des apprenants centrés exclusivement sur le sens

Démarrer l'apprentissage de la lecture avec des adultes semble relativement bien balisé : tout formateur en alphabétisation rencontre normalement dans son propre parcours de formation la méthode naturelle de lecture-écriture, la MNLE, et a ainsi à sa disposition une méthodologie concrète pour guider son action. La situation semble par contre plus compliquée avec des apprenants d'un niveau moyen qui ont déjà entamé l'apprentissage de la lecture-écriture mais qui rencontrent encore d'importantes difficultés pour se débrouiller seuls face à l'écrit. Quelles sont ces difficultés et quels outils mettre en œuvre pour y remédier ?

Ces apprenants sont souvent réunis dans un groupe qui est plus hétérogène qu'il ne le paraît à première vue. Car si les apprenants présentent plus ou moins les mêmes compétences en lecture (face à un test de compréhension par exemple), c'est souvent leur seul point commun : certains sont présents aux cours depuis plusieurs années, d'autres viennent d'arriver, certains n'ont jamais été scolarisés, d'autres sont allés quelques années à l'école (en Belgique ou dans leur pays d'origine, enseignement organisé/subventionné par l'Etat ou par les instances religieuses), certains parlent français couramment, d'autres se débrouillent maladroitement à l'oral... Face à un tel groupe, le formateur sera tenté de proposer des activités visant à renforcer globalement les compétences des apprenants mais la déception est souvent au rendez-vous car un niveau de compétences égal peut cacher une grande diversité de difficultés, voire même des difficultés de nature opposée !

En procédant à une observation fine des difficultés de chaque personne, nous nous sommes rendu compte qu'apparaissent deux profils de 'faibles lecteurs'. Très schématiquement, nous allons trouver des apprenants qui sont 'trop dans le son' et hors du sens et d'autres qui sont 'trop dans le sens', c'est-à-dire trop souvent dans leur sens à eux.

Les premiers abordent la lecture par un déchiffrement successif et parfois assez 'correct' de toutes les syllabes constituant les mots et ils le font souvent en oralisant leur lecture. Le formateur qui écoute la personne lire peut aller jusqu'à penser qu'elle lit 'assez bien'. En effet, il peut comprendre le texte que lit la personne, mais la personne, elle, en fait, ne le comprend pas ou n'en comprend pas grand-chose. Ces personnes sont souvent des personnes qui ont eu au moins un embryon de scolarité dans leur enfance et qui ont donc acquis le principe d'un décodage alphabétique.

Les seconds recherchent du sens pour chaque mot qu'ils rencontrent, mais ont des difficultés pour traiter correctement les indices écrits du mot et 'devinent' alors erronément. Ces apprenants ont de grandes difficultés quand ils se trouvent face à des mots qu'ils ne reconnaissent pas immédiatement. Face à des mots qui ne sont pas 'fixés' dans leur 'banque de mots interne', ils devinent en se basant sur l'une ou l'autre lettre (souvent la ou les premières) et disent directement un mot (voire plusieurs mots en rafale). Ces personnes ne se basent pas du tout sur un déchiffrement par segments et ont du mal à accepter que le sens d'un mot puisse aussi se découvrir suite à l'exploration de segments qui n'ont pas de sens pris isolément. Dans nos observations, il s'agit en général de personnes qui ont déjà un certain parcours au Collectif Alpha (parfois de plusieurs années !) en ayant appris par la méthode naturelle, sans travail correctement structuré sur les correspondances grapho-phonétiques.

Minilexique

Phonème : la plus petite des unités du langage parlé.

Graphème : la plus petite unité de l'écriture, lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème.

Association graphème/phonème : la parole peut être segmentée en unités (mots-syllabes-phonèmes) et les plus petites de ces unités (les phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes).

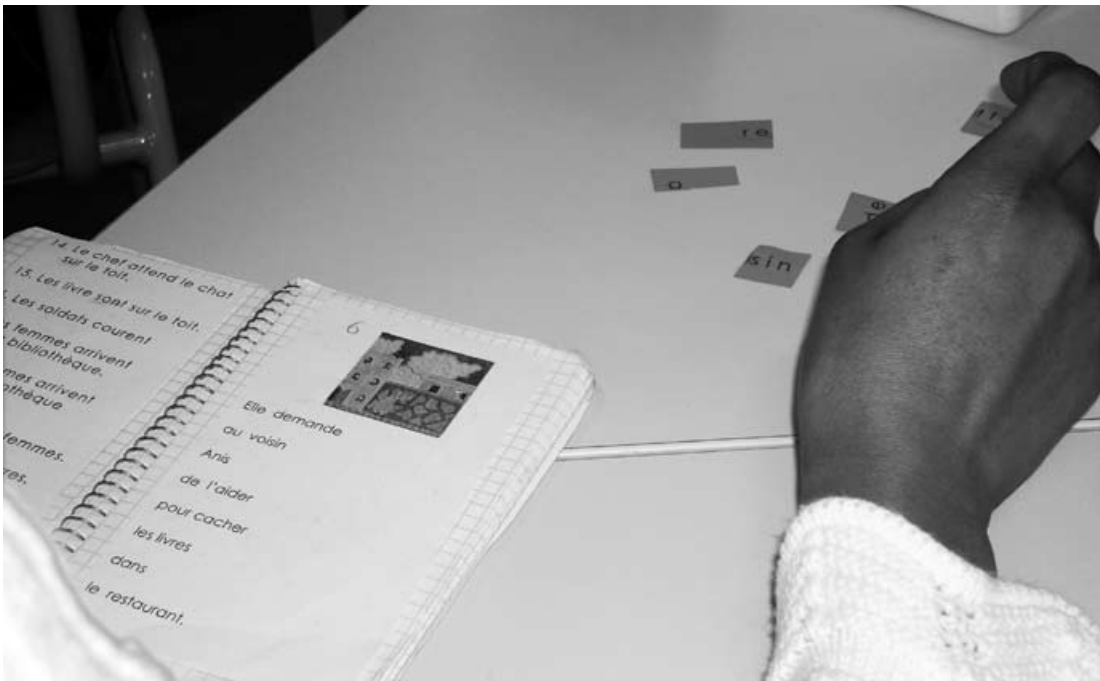
Pour que ces deux types d'apprenants puissent progresser dans la maîtrise de la lecture, il convient de ne pas leur proposer systématiquement les mêmes activités. Il s'agira au contraire de régulièrement les faire travailler de façon différenciée ou, mieux encore, de les mettre dans des groupes différents si c'est possible. Depuis plusieurs années, nous avons réfléchi entre collègues aux difficultés des personnes présentant le deuxième profil et dans cet article, je vais aborder l'analyse de leurs difficultés et proposer quelques pistes que nous avons expérimentées pour y remédier.

Tout d'abord, je vais revenir sur une description plus approfondie des difficultés rencontrées en prenant l'exemple de quatre apprenants.

Hanane est arrivée au Collectif Alpha en septembre 1998 et est venue sans interruption depuis ce moment. Elle n'a jamais été scolarisée et était toute débutante en lecture. Elle avait une compréhension du français oral de base.

Elle est restée 2 ans dans un groupe débutant puis est allée 4 ans dans un groupe moyen. Elle a une très bonne mémoire visuelle globale et fonctionnait donc très bien dans le groupe débutant avec la MNLE : mémorisation des textes de référence, des groupes de sens, des mots, rapidité dans la reconnaissance de ces éléments, facilité de relire un texte lu une fois par quelqu'un d'autre...

Arrivée dans le groupe moyen, les formatrices constatent qu'elle éprouve de grosses difficultés en lecture, qu'elle ne progresse plus. Elle n'arrive pas du tout à se débrouiller face à un



texte comprenant des mots nouveaux et elle semble oublier des mots qu'elle reconnaissait auparavant. Elle semble ne pas avoir d'outil de déchiffrement efficace en situation de lecture. Par exemple, quand elle voit le mot « *patate* » dans une phrase commençant par « *je mange des patates* », elle lira « *je mange des petites...* » ; dans une phrase « *apporte* » devient « *appelle* » puis « *apprend* » ; « *jamais* » devient « *j'aime* ». Tout se passe comme si elle cherchait le plus vite possible un sens au mot, même s'il ne convient pas vraiment au contexte. Et lorsqu'elle essaye de déchiffrer, cela ne fonctionne pas mieux : « *défaut* » devient « *défa...tu...té...* », « *mentir* » devient « *mènitri* »,...

Kim est arrivée au Collectif Alpha en 1986, totalement non scolarisée et sans parler français. Elle est d'abord restée trois ans au Collectif où elle a appris assez vite à

comprendre le français courant et où elle a abordé l'écrit avec la MNLE. Ensuite, elle a trouvé du travail et a quitté le centre. Après plusieurs années, elle est revenue au Collectif par intermittence, en suivant encore cinq années de cours entre 1992 et 1999 et deux années de 2001 à 2003. Elle s'est retrouvée plusieurs années dans un groupe de niveau moyen-avancé.

En 2004, elle est venue me trouver en me disant « *qu'elle ne savait toujours pas lire* » : « *Les mots que je connais, je les lis très vite, mais si je ne les reconnais pas directement, je n'y arrive pas toute seule. Le problème, c'est que j'ai trop de mémoire, alors je travaille toujours sur ma mémoire et pas autrement. C'est pas bon; il faut faire autre chose, sinon je n'arriverai jamais à lire. Ça fait trois ans que je n'ai rien appris* ». Et en effet, en lecture, Kim a une mémoire visuelle très importante, a



une appréhension très globale de l'écrit et est toujours à la recherche de sens. Elle est très rapide quand il s'agit de phrases ou de mots familiers qu'elle a bien mémorisés et cela peut tromper le formateur sur son niveau réel.

Par contre, pour des mots moins familiers, elle est très démunie. Elle transforme alors les mots pour aller avec son sens à elle, selon ses anticipations. Il lui arrive par exemple de lire « poisson » pour « poussin », « cassé » pour « caisse », « fontaine » pour « fourneau », ou même « logement » pour « augmenter ».

Quand elle essaye de déchiffrer, c'est très aléatoire : par exemple, pour « saucisson », elle lit « sa... » puis dit « a et u, je dois

lire au ? Oui ? Alors... aussi... » Pour le mot « colères », elle dit « colèsse » puis « colè » et puis, tout à coup, elle dit « concert » !

Mounir a commencé au Collectif en 2002 ; il est dans sa cinquième année consécutive de cours. Non scolarisé, il est arrivé avec une bonne connaissance du français oral. Il a commencé avec la MNLE. Ses points forts sont une bonne mémorisation des textes de référence et des unités de sens, une rapidité dans la reconnaissance de ces éléments, la possibilité de relire un petit texte lu une fois par quelqu'un d'autre...

Cependant, il n'arrive que très difficilement à se débrouiller face à un texte nouveau, même s'il est composé de mots déjà rencontrés auparavant. Il a un grand problème au niveau des stratégies mises en place. En fait, il devine immédiatement un sens pour un mot, en général à partir de la lecture de sa première lettre ou parfois de sa première syllabe, même si le sens ainsi produit est peu cohérent avec le contexte. Il s'engouffre dans une signification sans analyse du mot : il va lire « travaille » pour « trouve », « apprendre » pour « après », « femme » pour « famille », « départ » pour « depuis », « langage » pour « longues », « il a invité » pour « il avait », « très vite » pour « trouver », « jour... » pour « jardin », « par... » pour « pourquoi », etc.

Quand il reçoit un nouveau texte, il est perdu. Il dit : « Quand je reçois une feuille comme ça, je ne vois rien... Je ne sais pas ce qui se passe ». Et il a si peu confiance qu'il semble tout à fait ailleurs. Il faut se mettre à côté de lui pour le pousser à essayer, mais il doit souvent s'y prendre plusieurs fois face au même

mot, parfois des mots tout simples comme « le » ou « la », « je suis » (qui devient « je sors »). Après quelques essais, il arrive parfois à identifier le mot correctement. Mais, évidemment, le sens s'est perdu en chemin...

Pourtant, il arrive assez bien à lire les syllabes seules. Il arrive aussi assez bien à reconstituer des mots avec les étiquettes 'syllabes'. Mais c'est face à un mot complet qu'il est perdu et qu'il perd toutes ses compétences de décodage. La globalité d'un mot le laisse sans moyen d'analyse.

Honorine vient depuis de longues années au Collectif. Elle a également appris avec la MNLE et a fait de nombreux aller-retour entre des groupes débutants et moyens. Elle arrive à lire et comprendre quelques phrases très simples si elles sont composées de mots qu'elle a mémorisés – et donc qu'elle reconnaît immédiatement – et si elles sont mises dans un contexte familier pour elle. Face à un mot qu'elle n'arrive pas directement à lire, elle ne va pas essayer de le deviner immédiatement mais elle va l'épeler à voix haute en espérant, une fois arrivée à la fin du mot, tomber sur sa signification, ce qui arrive très rarement mais ne l'empêche pas de recommencer, comme si elle n'avait que cette stratégie à disposition.

En réfléchissant aux difficultés de ces quatre personnes et d'autres présentant le même profil, nous nous sommes bien sûr posé des questions par rapport à la manière d'envisager la méthodologie de la lecture.

Face à des mots qu'elles n'arrivent pas directement à lire, ces personnes procèdent par hypothèses mais sont démunies de moyens

pour les vérifier efficacement. Très rapidement, elles se bloquent dans leur lecture, ou continuent sans comprendre, ou encore continuent en imaginant un sens qui s'éloigne progressivement du texte lu.

Il nous est donc apparu clairement que, chez ces personnes, le système des correspondances grapho-phonétiques – qui, même s'il est partiellement aléatoire, est constitutif d'une langue écrite avec un système alphabétique – n'avait pu se construire correctement au cours de leurs années d'apprentissage, malgré des rencontres très nombreuses avec l'écrit, tant par la lecture que par l'écriture. On pourrait penser qu'à force de rencontres avec l'écrit, à force de manipuler textes, unités de sens et mots, à force d'écrire avec tout ce matériel, l'apprenti lecteur va procéder lui-même à des comparaisons, va arriver petit à petit à dégager lui-même le principe alphabétique qui sous-tend l'écriture du français. Or, l'expérience nous a amplement montré que tous les apprenants ne se muent pas par eux-mêmes naturellement en chercheurs et analyseurs du code et des correspondances grapho-phonétiques à partir d'unités de sens (groupes de mots formant ensemble un sens) et de mots fréquemment rencontrés en lecture et en écriture.

Il arrive que certaines personnes parviennent à déduire spontanément comment fonctionne le code, mais en général, il s'agit de personnes scolarisées dans leur jeunesse, soit dans leur langue maternelle, soit dans une langue étrangère, comme c'est le cas pour les personnes originaires d'Afrique de l'Ouest qui ont été longtemps à l'école coranique et qui y ont appris à lire l'arabe. Ces personnes, que certains appellent 'faux débutants', donnent

trop souvent l'illusion qu'il y a moyen de découvrir naturellement le principe alphabétique, alors qu'en fait ils le maîtrisent déjà (même si c'est dans une autre langue et un autre alphabet) avant d'entrer en formation. La plupart des vrais analphabètes, par contre, ne parviennent que très rarement à découvrir par eux-mêmes ce principe alphabétique. Nous nous sommes donc posé la question du comment installer pédagogiquement des stratégies analytiques à l'intérieur d'une approche de la lecture basée sur la MNLE.

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de bien comprendre quel est le rôle du principe alphabétique dans la lecture et comment il est mis en œuvre : « *Lorsqu'un lecteur rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le mot est déjà connu car rencontré au cours de lectures antérieures; il peut alors être reconnu. Soit il est nouveau quant à sa forme; sa lecture nécessite alors une habileté de décodage intentionnel. Dans le premier cas, le lecteur dispose d'un 'dictionnaire' des formes écrites auxquelles il peut appairer les mots rencontrés. La lecture est automatique et mobilise peu d'attention. Dans le second cas, l'identification du mot mobilise des ressources attentionnelles, opère de gauche à droite et est donc plus lent. Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot. Le décodage repose sur la connaissance des correspondances grapho-phonétiques, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique.* »¹

Une fois ce mot nouveau identifié, et en fonction de la fréquence de rencontre de

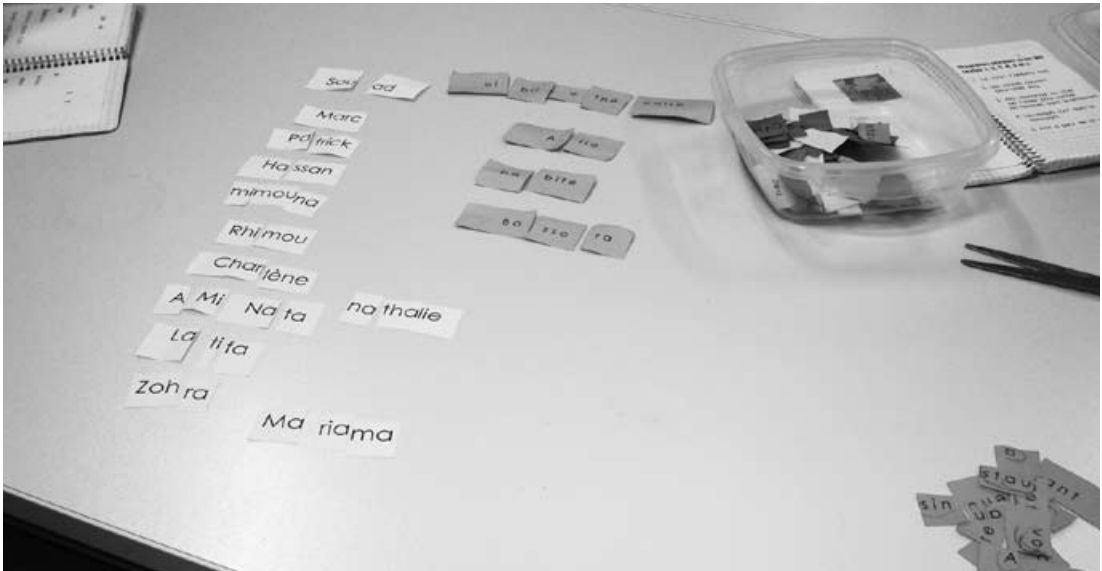
ce mot, il va progressivement s'ajouter au 'dictionnaire interne' des mots reconnus immédiatement. Plus on lit, plus bien sûr le nombre de mots du dictionnaire va croître au point d'atteindre des milliers de mots chez un lecteur expert.

Mais avant de pouvoir être ajouté au dictionnaire, il doit d'abord être identifié et cela passe donc par la mise en œuvre d'un décodage grapho-phonétique reposant sur une segmentation des mots et sur une association d'une représentation phonologique à ces segments.

Comment favoriser la maîtrise de cette stratégie à travers un dispositif pédagogique ?

Nous avons expérimenté une série d'activités et créé (ou adapté) une série d'outils qui nous paraissent pertinents pour travailler la segmentation en syllabes et le développement de la conscience phonologique.

Il faut d'abord bien comprendre quelques 'données techniques'. Lorsqu'on parle, nous le faisons selon un certain rythme, lié à la succession des syllabes. Si je veux segmenter ma parole, je la segmenterai naturellement en syllabes. Par exemple : « *si-je-veux-seg-men-ter* » (ou « *se-gmen-ter* »). En général, chacun perçoit oralement cette segmentation assez facilement, c'est ce qu'on appelle la conscience phonologique. Elle se travaille à l'école maternelle avec des jeux où on tape dans les mains,... Mais les syllabes sont le plus souvent composées de plusieurs phonèmes, c'est-à-dire d'unités minimales que peut percevoir l'oreille. Il y en a environ 36 en français. Ainsi le mot



« minimale » est composé de 3 syllabes orales *mi-ni-mal(e)*. La syllabe « *mi* » est composée de 2 phonèmes « *m* » et « *i* », « *mal* » est composée de 3 phonèmes : « *m* », « *a* » et « *l* ». Le nombre de phonèmes ne correspond pas toujours bien sûr au nombre de lettres, ainsi « *eau* » est une syllabe à un phonème pour 3 lettres ; « *pour* » est une syllabe à 3 phonèmes pour 4 lettres, etc. La perception de ces unités minimales est ce qu'on appelle la conscience phonémique. Elle n'est pas naturelle et s'apprend en général à l'école primaire à travers la découverte de l'écrit.

Chez les apprenants non scolarisés, la conscience phonémique pose un réel problème. Par exemple, face au mot « *vraiment* », quand on demande à Kim si elle entend « *en* » comme dans « *enfant* », elle répond : « *J'entends men mais pas en* ». Voici un exemple type où il y a conscience phonologique mais pas conscience phonémique. Ce qui a pour conséquence que Kim bloque par exemple sur la lecture du mot « *fourneau* ».

Elle lit « *fon* », ensuite « *fontaine* ». Quand on lui demande si elle sait lire des parties du mot, elle montre la fin du mot et dit « *comme château, bateau, beau* ». Et sur la proposition d'isoler la fin du mot, elle lit « *eau* ». Mais si on lui demande de rajouter le « *n* », elle est incapable de dire « *neau* ».

Avant d'arriver à la conscience phonémique et à la possibilité d'associer graphèmes et phonèmes en syllabes, il est important de d'abord travailler au niveau de l'unité syllabe car elle pose aussi beaucoup de problèmes aux apprenants dont nous parlons. En effet, déchiffrer un mot par syllabes, c'est accepter que je puisse arriver à comprendre un mot écrit en lisant des morceaux qui ne veulent rien dire en eux-mêmes mais qui associés entre eux veulent dire quelque chose. Par exemple, si je ne reconnais pas le mot « *arriver* », je vais le déchiffrer par syllabes en « *a-rriver* » et dans ma tête, je vais associer ces trois syllabes, qui seules n'ont pas de sens, en « *arriver* », un mot qui a du sens. Et cela, pour les apprenants dont

je parle, c'est une opération 'inacceptable'. Ils se sentent obligés d'attribuer directement un sens à chaque son qu'ils prononcent et donc ils vont dire un mot. C'est pour cela que Hanane dit « *petite* » pour « *patate* » ou « *appelle* » pour « *apporte* », etc. Et que certains disent des mots en rafale en espérant que le bon se glisse dedans.

C'est face à ce type de problème que j'ai compris l'importance de la conscience phonologique et de la segmentation orale en syllabes par des activités comme celles que préconise par exemple l'ONL : « *L'étape de la syllabe orale est préalable à celle de l'identification des phonèmes. Il est indispensable qu'en grande section [3^{ème} maternelle] et en CP [1^{ère} primaire], les maîtres introduisent les activités qui conduisent à segmenter les énoncés en syllabes et inversement à reconstituer des mots par association de syllabes, à inverser des syllabes (...).* »²

Nous avons alors beaucoup travaillé la segmentation orale des mots en syllabes et leur segmentation écrite. Nous sommes partis de mots rencontrés dans les textes et que les apprenants avaient soulignés comme 'difficiles' à lire. Nous les prenions un à un et les faisons segmenter oralement. Ensuite, les apprenants essayaient d'appliquer individuellement cette segmentation à la forme écrite du mot et nous comparions ensuite les segmentations de chacun avec discussion et argumentation.

Nous avons aussi utilisé une 'boîte à syllabes'. Cette boîte contenait un ensemble de syllabes cartonnées provenant de mots vus dans les textes. Chaque personne disposait d'une boîte et pouvait jouer à essayer de

reconstituer des mots. Cela permettait aussi au formateur de proposer des dictées-recherches de mots que chacun devait reconstruire avec les cartons. Par exemple, le formateur dit « *mécanicien* », puis demande : « *A votre avis combien faut-il de cartons ?* ». Les personnes segmentent oralement en rythmant, puis proposent le nombre de cartons. Quand il est acquis qu'il en faut 4, chacun cherche et propose sa construction. La boîte à syllabes s'est avérée un outil très 'constructiviste' ayant l'avantage de reposer sur la manipulation concrète.

En complément, nous avons introduit le 'carnet d'analogies', petit carnet alphabétique de type 'carnet téléphonique'. Il s'agit d'un outil inspiré de la MNLE et adapté du 'cahier d'analogies' proposé par Danielle De Keyzer. Chacun avait son carnet. Au fur et à mesure que nous rencontrions des mots contenant la même syllabe, nous les ajoutions dans le carnet. Les mots étaient tapés, leur syllabe commune mise en couleur et les mots étaient collés dans le carnet à la lettre initiale de la syllabe commune. Exemple : *électricien*, *mécanicien*, *politicien* étaient collés ensemble, verticalement, à la page de la lettre « c ». Cet outil très maniable et consultable a été fort investi par le groupe. Les participants se le sont approprié personnellement, certains le lisant dans le métro, le soir chez eux...

Lorsqu'un apprenant n'arrivait pas à identifier un mot en le segmentant parce qu'il n'arrivait pas à le segmenter correctement, nous recourions souvent à l'écriture verticale du mot, procédé utilisé avec les dyslexiques 'spatiaux' et proposé par la logopède Danielle Henuset. Le mot était décomposé en syllabes et écrit en autant de lignes que de syllabes.

Mécanicien devenait : mé
ca
ni
cien

Nous avons également utilisé différentes approches et outils pour l'unité phonème/graphème et le développement de la conscience phonémique, mais je n'ai pas la place de les développer ici.³ L'objet de cet article n'était pas tant de les expliciter tous mais de faire comprendre l'importance tout d'abord d'un diagnostic fin face aux difficultés en lecture d'un apprenant, ensuite de montrer combien il est important de décloisonner son esprit de formateur et de chercher des outils – parmi ceux proposés par les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture – qui peuvent apporter des réponses au diagnostic ainsi posé. On parle peu de phonologie en alphabétisation, elle traîne une réputation un peu suspecte, même si dans la recherche sur la lecture, elle est devenue incontournable. Je me suis tourné vers ces recherches par pragmatisme, pour essayer de remédier à des difficultés rencontrées depuis des années par certains apprenants. J'ai été ravi de voir que pour certains d'entre eux, ce fut vécu comme un déclic et une délivrance : ils arrivent de plus en plus souvent à identifier des mots de plusieurs syllabes en faisant différentes hypothèses de découpages et en acceptant de réassembler oralement des segments dépourvus de sens pour trouver le sens du mot. « Avant si je ne savais pas lire un mot, c'était foutu. Maintenant je coupe et puis je coupe autrement, parfois j'essaye beaucoup de façons et à la fin souvent je trouve. Parfois je cherche dans le carnet [d'analogies] un mot qui ressemble, et puis je découpe, et comme ça parfois je trouve ». (Kim).

Ils continuent cependant à chercher du sens et il arrive encore fréquemment à certains de partir avec une stratégie de devinette approximative, comme s'il fallait à tout prix dans l'urgence donner un sens, quel qu'il soit, au mot. La différence fondamentale, c'est qu'au terme de plusieurs essais, ils arrivent souvent à lire le mot correctement, en faisant appel aux mécanismes travaillés pendant l'année.

Bien sûr, ces observations et expérimentations ne sont pas sans conséquence sur la façon d'aborder l'apprentissage dans un groupe débutant en lecture – voire dans les groupes d'oral – et il reste du chemin à parcourir pour construire une approche intégrative cohérente de l'enseignement de la lecture à des adultes...

Patrick MICHEL
Collectif Alpha Molenbeek

1. *Observatoire national de la lecture, Inspection générale de l'éducation nationale - Groupe de l'enseignement primaire, L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, Rapport n° 2005-123, novembre 2005, pp. 10-11. Il s'agit d'un rapport élaboré à l'attention du ministre français de l'Éducation nationale et qui a pour grand intérêt d'avoir été rédigé par un groupe d'experts représentant les différents courants en matière d'enseignement de la lecture qui ont dû se mettre d'accord sur un texte commun. Cela donne une synthèse des apports des différents courants, un texte équilibré, riche en réflexions intéressantes et en pistes concrètes. Il est accessible sur le site de l'Observatoire national de la lecture (ONL) à la page : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005>.*

2. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, op. cit., p. 23.*

3. *Cela pourra faire l'objet d'une suite éventuelle à cet article.*

Quand écriture et lecture sont travaillées en harmonie

Depuis septembre 2006, Charlotte et Chrystel se partagent l'animation d'un groupe d'apprenantes qui s'expriment couramment en français. N'ayant jamais été scolarisées, ces femmes d'origine étrangère sont en formation alpha depuis 2 ou 3 ans. Les deux formatrices essaient d'apporter chacune leur spécificité au groupe, tout en gardant une cohérence d'ensemble. Charlotte travaille plutôt l'écriture, la grammaire et l'orthographe, tandis que Chrystel aborde l'univers de la lecture-plaisir en faisant des liens avec l'écriture.

Dans les lignes qui suivent, chacune présente le travail qu'elle mène avec le groupe.

Le travail d'écriture

Écrire du vécu

L'objectif est de donner aux apprenantes le 'bagage' nécessaire pour écrire de manière autonome. Certaines rêvent d'écrire un jour leur vie, d'autres veulent pouvoir laisser un petit mot sur la table pour leurs enfants ou leur mari. Régulièrement, nous discutons ensemble de leur objectif d'écriture. Ce qui semble le plus important pour elles est le fait de garder une trace écrite d'un vécu, d'une émotion, d'un sentiment. Par conséquent, il me semblait indispensable de travailler l'écriture ensemble, à partir de textes exprimant un vécu de groupe (ou parfois celui d'une seule femme, pour autant qu'il ait trouvé un écho au niveau collectif).

Nous avons, par exemple, partagé un repas-crêpes à l'occasion de la Chandeleur. Ce fut vraiment une réussite et les femmes, marocaines, turques, italiennes, sénégalaises,

étaient ravies d'avoir découvert autant de types de crêpes, d'avoir passé un moment convivial avec les autres groupes et surtout d'avoir dansé !

Après avoir parlé de cette fête, nous avons décidé d'en faire un texte. Je leur ai donc demandé de me dicter des phrases (que j'ai notées dans mon cahier, pas au tableau).

Ce moment est très important car elles savent qu'on n'écrit pas comme on parle. Sans qu'elles le disent explicitement, je sentais qu'elles modifiaient leurs phrases pour l'écriture. Ainsi, elles ne répétaient pas les sujets, elles cherchaient le mot exact, le temps adéquat, etc. Une fois la rédaction terminée, je leur ai relu le texte. Il correspondait bien à ce qu'elles voulaient dire : il décrivait ce qu'on avait fait et disait leur ressenti.

Chercher ensemble

Elles ont ensuite travaillé par deux. Je leur ai donné une phrase du texte à mémoriser oralement, en la prononçant correctement



Les crêpes

Vendredi 2 février, tout le monde a apporté des crêpes. On a mangé ensemble et on a bu du thé à la menthe. Il y avait beaucoup de sortes de crêpes : des crêpes turques, belges, marocaines et albanaises, sucrées ou salées. Après, nous avons bien dansé.

C'était magnifique !



et en lui donnant du sens. A deux, elles ont alors essayé d'écrire la phrase en utilisant des outils : synthèses élaborées plus tôt, textes écrits précédemment, affiches accrochées aux murs de la classe et... découverte du dictionnaire (imagier) pour le groupe qui devait écrire 'thé à la menthe'.

Je n'ai pas corrigé les phrases à ce stade, mais chaque groupe a copié la sienne au tableau et nous avons réfléchi ensemble. Dans ce type d'échange, le plus important est bien sûr de justifier ce qu'on avance : « *Moi je crois qu'il faut un 's' à 'sortes' parce qu'il y en a beaucoup* ».

Chacune a enfin recopié dans son cahier l'ensemble corrigé. Pour le cours suivant, je l'ai dactylographié.

Comprendre pour "s'économiser"

Après cette phase de rédaction vient l'exploitation. Généralement, nous préparons un morceau qui sera 'dicté' à la séance suivante. Je sais que la dictée n'est pas

toujours bien vue. Derrière ce mot se cache l'idée de faute, d'échec et de représentations négatives de l'école, rigide, qui fait de l'orthographe une fin en soi.

Dans notre démarche, la dictée n'est pas une fin mais bien un moyen pour aller vers l'autonomie en écriture. En préparant les dictées, les apprenantes observent, posent des questions et cherchent ensemble les réponses. C'est ainsi qu'elles ont 'fait sortir' d'un texte l'accord de l'adjectif avec le nom. Elles ont élucidé le mystère de 'fais' et 'fait'. Dans un autre texte, c'est la différence entre 'a' et 'à' qui les a intriguées.

Je suis convaincue que ces questions apparaissent parce que les apprenantes se demandent comment faire pour mémoriser la phrase en vue de la dictée. Elles cherchent à 'économiser' leur mémoire, et trouver une explication, repérer des constantes permet cette économie. Ainsi donc il me semble que c'est le projet d'écrire seule le texte qui provoque la démarche d'analyse.

Le moment de restitution n'est en fait pas vraiment une dictée. Avant de remettre la phrase sur papier, nous prenons le temps de l'évoquer en silence (ce n'est pas toujours facile !). Chacune la fait 'revenir dans sa tête', et quand elle se sent prête, bien concentrée, elle prend son crayon et écrit. Pour ma part, je m'efforce d'intervenir le moins possible et de garantir à toutes un climat optimal pour ce travail. On ne retourne au texte de référence qu'après avoir formulé ou noté ses hésitations.

Apprendre à apprendre

Une initiation à la gestion mentale suivie il y a trois ans m'a beaucoup inspirée pour entreprendre cette démarche avec le groupe. Au-delà de la découverte de la logique grammaticale du français, il y a une autre découverte fondamentale pour ces femmes. Elles apprennent à apprendre. Porter son attention sur les bons éléments, voir les analogies, stocker en mémoire, restituer, ... : tout cela est aussi objet d'apprentissage et voie vers l'autonomie.

Charlotte COERTEN
Vie Féminine Namur

La découverte du plaisir de lire et le retour à l'écriture

Mon objectif est d'amener les apprenantes à découvrir des écrits et à prendre du plaisir dans la lecture : plaisir de découvrir, d'imaginer, de s'approprier une histoire...

Nous avons par exemple lu un texte poétique (*Déjeuner du matin* de Prévert). Il s'agit d'un texte au vocabulaire simple et très concret qui peut résonner, provoquer des émotions en

chacun de nous de façon différente. L'auteur y décrit les actions successives d'un personnage masculin (il), dans un style très dépouillé. A la fin du poème, 'il' sort et la personne qui vient de décrire la scène pleure.

Nous avons commencé par lire le texte, voir ce qu'il évoque pour chacune. Diverses hypothèses ont été émises sur les personnages, le lieu, l'époque, ... (qui parle ? quelle est la situation ? etc.). A partir de là, on pouvait essayer d'imaginer ce qui s'était passé avant et ce qui allait se passer ensuite. Ce qui a notamment permis de souligner les nuances de temps.

Nous avons également fait quelques révisions des notions vues avec Charlotte à partir du texte. Nous l'avons embelli en ajoutant des adjectifs, des compléments du nom, des adverbes, ... Nous avons fait attention à choisir le mot adéquat, à utiliser du vocabulaire plus précis ou plus recherché ('déposer' sa tasse sur la table plutôt que 'mettre' sa tasse sur la table). Nous avons changé le temps (le texte étant au passé composé, nous l'avons mis au présent). Etc. Je leur ai également demandé de refaire de nouvelles phrases à partir des mots du texte, de mots qu'elles ont vus précédemment, ... Au cours de cette séquence, j'ai pu amener les apprenantes à prendre de la liberté par rapport au texte, à se l'approprier en y mettant leur touche personnelle.

Et comme on pourrait le faire avec n'importe quelle œuvre d'art, le travail à partir de ce poème permet aussi d'aborder des thèmes universels comme la solitude, la communication, l'amour, ...

Chrystel DHONDT
Vie Féminine Namur

Reflect-Action, la MNLE et la gestion mentale

Quels liens ou comment l'esprit de Reflect-Action traverse-t-il toute la pratique pédagogique ?

Avec d'autres formateurs de Lire et Ecrire Brabant wallon, Axelle Devos anime des groupes de formation intensive à Nivelles. Depuis plusieurs années, elle met en pratique Reflect-Action, mais aussi la MNLE. Comment voit-elle l'articulation entre ces deux approches méthodologiques ? Nous l'avons rencontrée pour lui poser la question.

Au cours de l'interview, nous avons découvert qu'elle travaille également, dans une même perspective émancipatrice, avec la gestion mentale¹...

Axelle, peux-tu expliquer quel lien tu vois entre les deux méthodes, Reflect-Action d'une part et la MNLE d'autre part ?

Ce que j'aurais envie de dire en premier lieu, c'est que Reflect-Action² est une démarche globale qui a pour objectif un changement de positionnement. C'est-à-dire qu'à travers les processus qui sont à l'œuvre dans le groupe, on cherche à créer un contexte où les participants puissent prendre du pouvoir sur leur apprentissage mais aussi – et ça, c'est valable également pour les formateurs – prendre du pouvoir sur eux-mêmes, sur leur capacité à se forger une opinion, à faire des choix qui tiennent compte des situations dans lesquelles ils se trouvent... Au niveau des cours, c'est être plus conscient du comment on apprend, de ce qui fonctionne pour soi et être réellement proactif par rapport à son apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous avons recours à des

méthodes qui favorisent l'horizontalité dans la relation pédagogique et qui permettent à l'apprenant d'être plus autonome, c'est-à-dire d'être davantage conscient de ce qui se joue pour lui et donc de se positionner en fonction de ses besoins et de son analyse de la situation. Voilà pour l'essentiel.

Comment en êtes-vous arrivés à faire ce choix pédagogique ?

Ca faisait longtemps qu'au Brabant wallon, on cherchait à rendre notre pratique cohérente avec ces deux principes d'autonomie et d'horizontalité. C'est comme ça que nous avons tissé des liens entre Reflect et la MNLE qui nous semblait être une méthode – je ne dis pas que c'est la seule – permettant de mettre en place ce type de relation dans l'apprentissage de la lecture. Pour cela, on travaille beaucoup sur le questionnement. Le travail du formateur, c'est aussi



Et donc la clé qui explique comment Reflect et la MNLE s'articulent dans votre pratique, c'est le dialogue pédagogique ?

Oui, pour moi, le lien c'est la relation pédagogique. C'est là que ça va s'imbriquer. Je pense que sinon ça ne change rien qu'il y ait ou non Reflect. C'est vraiment une cohérence en termes de relation entre le formateur et les apprenants et entre les apprenants entre eux également. Dans les activités Reflect, le formateur participe avec le groupe, il réalise les activités au même titre qu'eux. Evidemment, dans les phases d'apprentissage, le formateur ne fait pas le même travail que les apprenants, il n'a pas la même position mais il essaie de créer une relation pédagogique qui permette d'être dans un échange à parité égale ainsi que dans une démarche de co-construction avec les apprenants.

Tu disais que vous aviez tissé des liens entre Reflect-Action et la MNLE. Peux-tu expliquer le cheminement qui a mené à cette imbrication des deux méthodes ?

de renvoyer des questions qui rendent accessibles à l'apprenant ses processus d'apprentissage, ses raisonnements : quelles questions dois-tu te poser ? de quoi as-tu besoin pour trouver la réponse ? Il s'agit donc de créer des contextes d'apprentissage, que ce soit pour la lecture ou l'écriture – on développe les mêmes principes pour l'apprentissage de l'écriture avec les groupes en formation de base – où l'apprenant est chercheur et vient prendre dans les outils (*Bescherelle, Eurêka, etc.*) ou chez le formateur à travers le dialogue pédagogique, ce dont il a besoin pour trouver la réponse et avancer. L'autre jour, une apprenante a dit à une autre qui rencontrait une difficulté en conjugaison : « *Je pense que ce que tu n'as pas, c'est que tu ne sais pas la question que tu dois te poser pour avoir la réponse. C'est ça que tu dois savoir.* » En fait, c'est exactement ça. A partir du moment où je sais quelle est la question que je dois me poser, les outils sont là et donc les éléments de réponse me sont accessibles.

Comme on travaillait déjà avec Reflect et avec la MNLE, mais sans faire explicitement les liens entre les deux, on ressentait une certaine insatisfaction, une incohérence dans notre pratique. On se disait : dans les animations Reflect, on participe avec les apprenants, on essaie d'instaurer un rapport de parité. Et quand on se retrouvait en situation pédagogique, on avait l'impression de reprendre notre casquette de formateur, de changer de niveau dans la relation. On vivait cela assez mal. On s'est mis alors à réfléchir l'apprentissage de la lecture-écriture autour de ce critère-là : qu'est-ce qui nous permet de rester dans une cohérence de co-construction, d'échanges avec les apprenants

comme dans la démarche Reflect ? Comment s'intègre l'horizontalité dans notre manière de travailler avec la MNLE ? Comment mieux articuler les activités d'apprentissage de la lecture-écriture et cette démarche globale émancipatrice ? Nous pensons que la MNLE se prêtait particulièrement bien à un positionnement plus horizontal de la relation à travers tout ce qui est mis en place pour que les apprenants soient chercheurs, questionneurs et rapidement autonomes face à des situations de lecture-écriture. Je pense que ça ne tient pas tant à la méthode naturelle en elle-même mais davantage à la manière dont on l'applique dans la relation pédagogique. On peut très bien, avec la MNLE, rester dans la position du formateur 'qui sait' et qui apporte un savoir à l'apprenant 'qui ne sait pas'. C'est vrai que la MNLE s'y prête particulièrement bien mais peut-être que si on avait travaillé avec ECLER³, on aurait fait le même cheminement. C'est en tout cas quelque chose qui ne vient pas comme ça d'emblée, mais qui s'apprend et se travaille. Il faut d'abord déconstruire nos propres représentations sur notre position de formateur, sur notre rapport au savoir, sur notre positionnement dans la relation pour que ce ne soit pas nous, les formateurs, qui transmettions un savoir mais l'apprenant qui se l'approprié.

Du côté des apprenants aussi, le fait qu'ils soient dans des animations Reflect fait sans doute que c'est plus facile pour eux de rentrer dans une démarche de dialogue au niveau de l'apprentissage...

Oui, c'est sûr. Tout ce qui se dit et se vit dans le groupe permet de faire des liens dans les situations concrètes d'apprentissage et de mettre du sens sur des difficultés

particulières ou d'aller puiser des ressources à d'autres niveaux pour résoudre une difficulté en français, par exemple. Je pense que le plus difficile est de déconstruire les représentations sur le comment on apprend. La majorité des gens qui viennent ici – ou ailleurs – ont une représentation très scolaire de l'apprentissage. C'est logique, c'est comme ça que ça fonctionne en général. Et donc, il y a un choc qui se produit quand ils voient la méthode avec laquelle on travaille. Certains mettent plusieurs mois avant de comprendre et d'accepter de changer leurs représentations.

Dans les animations que l'on met en place, que ce soit une démarche d'apprentissage ou une démarche plus globale au niveau du groupe, il y a toujours un temps où les personnes réfléchissent à ce que cela leur a apporté, où elles peuvent faire du sens sur ce qu'elles viennent de vivre. Reflect le permet en créant des espaces où l'on co-construit dans le groupe le sens de ce qu'on est en train de faire et ça, c'est vraiment important.



Il y a aussi toutes les activités où l'on travaille autour du comment on apprend. Nous avons suivi des formations avec Danielle Henuset sur la gestion mentale qui permet de prendre conscience notamment de ses canaux privilégiés d'apprentissage, de ses modes de fonctionnement cognitifs. Pour que chacun puisse connaître la manière dont il apprend et ce dont il a besoin pour mémoriser par exemple. Si je sais comment je fonctionne, j'ai accès à ce dont j'ai besoin et donc je ne dois pas le demander au formateur, je n'ai pas besoin qu'il me réexplique 25 fois les choses. Je sais comment il faut qu'il me les dise ou comment je dois aller chercher l'information pour qu'elle soit pertinente pour moi. C'est évidemment un processus à long terme ; ce n'est pas avec une seule animation en gestion mentale que ça peut être acquis. La gestion mentale est une ressource importante pour guider le dialogue pédagogique.

Ce sont finalement toutes ces choses que l'on essaie de construire petit à petit, au jour le jour, dans certaines animations plus ponctuelles et dans le dialogue pédagogique



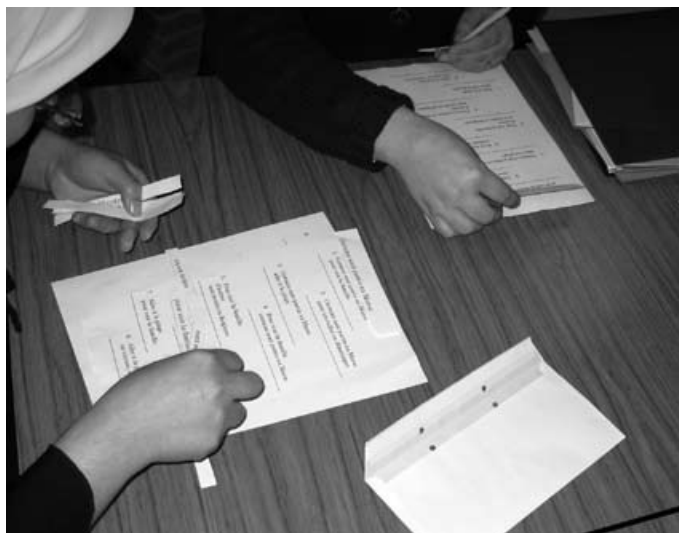
avec les apprenants. Ça vient renforcer cette cohérence dont je parlais toute à l'heure, cette espèce de principe qui est de dire : il faut que la personne puisse être autonome. Être autonome, ce n'est pas seulement chercher ce dont j'ai besoin ici et maintenant à Lire et Ecrire pour répondre à la situation problème dans laquelle je me trouve, mais c'est plus globalement, une fois que je suis sorti de Lire et Ecrire, pouvoir me débrouiller, analyser une situation, aller chercher ce dont j'ai besoin pour résoudre un problème quel qu'il soit.

Peux-tu donner un exemple d'animation ponctuelle que vous avez faite sur comment on apprend ?

C'est un travail en groupe que l'on fait souvent dans les activités de démarrage⁴ en début d'année pour installer les relations dans le groupe, créer des liens entre les gens. On travaille notamment sur les représentations que les apprenants ont de l'apprentissage. Cette année-ci, nous avons fait une animation autour de « quelles sont les compétences que j'ai et comment je les ai apprises ? » Par exemple, si je sais cuisiner, si je sais conduire, si je sais dessiner, ... comment et avec qui je l'ai appris ? Cela permet à chacun de déconstruire la manière dont il a appris tous les savoirs et les compétences qui sont déjà là et de prendre conscience du comment il les a acquis pour s'appuyer dessus, en faire des ressources dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette année, nous avons également travaillé sur les processus de mémorisation. On a par exemple proposé un mime que les apprenants devaient mémoriser. Puis, on a essayé de voir avec chacun quels moyens il avait utilisés, ce qui fonc-

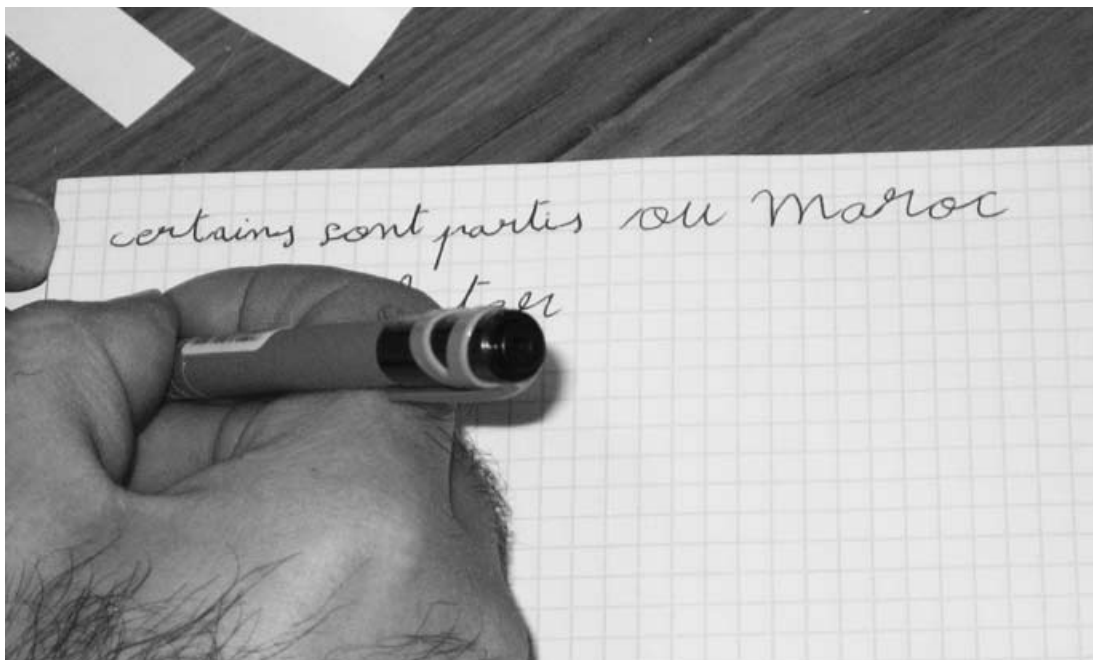
tionnait pour lui dans la mémorisation pour qu'il puisse pointer ce qui peut l'aider dans son propre fonctionnement.

Cette démarche se fait aussi au jour le jour dans le dialogue pédagogique quand le formateur renvoie à l'apprenant certains types de questions : qu'est-ce qui t'aide ? est-ce que ça t'aide de recopier ? est-ce que ça t'aide de relire ? est-ce que tu veux que je répète ? est-ce que tu dois visualiser le mot dans ta tête ? etc. Petit à petit, au cours de l'apprentissage, comme la personne se voit progresser, elle va percevoir l'utilité de la méthode que l'on propose. Elle va sentir que ça fonctionne et qu'elle peut le faire seule aussi, qu'elle peut réutiliser ces questionnements face à des situations nouvelles, cela va prendre sens pour elle. Elle va éprouver la satisfaction de se sentir plus autonome et compétente, ce qui est un facteur essentiel de soutien à la motivation dans l'apprentissage. Il y a des personnes à qui ça parle très vite parce qu'elles sont déjà dans une logique d'autonomie mais il y en a d'autres pour lesquelles c'est un travail beaucoup plus long. C'est là qu'il est important de pouvoir, à un moment donné, individualiser la relation pédagogique pour bien percevoir où chacun se situe et en tenir compte dans ce qu'on lui renvoie. Je pense que c'est vraiment une richesse, un plus dans l'apprentissage, ce moment où l'on est à côté de l'autre et où le dialogue s'installe entre le formateur et l'apprenant autour des questions qui permettent à l'apprenant de comprendre par lui-même ce dont il a besoin et de déduire le fonctionnement de ce sur quoi il est en train de travailler. On est réellement dans une autre démarche que celle où le formateur explique comment ça fonctionne...



Est-ce que les personnes arrivent à réinvestir ailleurs, dans d'autres apprentissages mais aussi dans la vie quotidienne, ce qui s'est passé là, dans la relation avec le formateur ? Arrivent-elles à faire le lien par elles-mêmes ou le formateur doit-il constamment y revenir ?

Oui, c'est possible si on est dans un processus continu avec des animations régulières et pas seulement ponctuelles. Dans nos groupes à Nivelles, on s'arrête pour faire une évaluation toutes les semaines ou tous les 15 jours. A ce moment-là, on peut faire des liens avec l'apprentissage. C'est vraiment indispensable car c'est souvent dans ce travail que l'apprentissage prend sens. Ça demande du temps et qu'entre formateurs on soit dans la même logique, qu'il y ait un esprit de collaboration et un accord sur l'utilisation des outils. Et donc ça ne marche qu'à certaines conditions : il faut une équipe pédagogique qui soit au clair avec la méthode, qui soit sur la même longueur d'onde et dans la même dynamique relationnelle par rapport au groupe.



Au niveau des conditions, ne faut-il pas aussi un minimum d'heures de présence des apprenants ?

Non, pas nécessairement. Je pense qu'on peut utiliser les mêmes principes et la même philosophie avec un groupe qui vient 4h semaine en mettant en place une relation pédagogique qui soit horizontale, qui soit dans la co-construction. C'est un choix pédagogique, c'est un choix de positionnement. Que les apprenants viennent 4 ou 20h semaine, cela ne change rien. On ira seulement moins vite et on abordera moins de choses si on n'a que 4h. Si on veut travailler sur un processus où l'apprenant se repositionne différemment à la fois dans son apprentissage en étant davantage autonome, en étant davantage chercheur par rapport à des situations problèmes, et qu'en même temps on veut élargir le travail au niveau du positionnement de la personne dans les différents cercles dans lesquels elle

interagit, dans le groupe mais aussi dans la famille, dans l'environnement social, le village, l'école..., si on poursuit des objectifs émancipateurs à ces différents niveaux, il faut évidemment un nombre plus important d'heures de formation pour l'apprenant.

Peux-tu, pour terminer, résumer en quelques phrases ces liens que tu as développés au cours de l'interview entre Reflect, la MNLE et la gestion mentale ?

Je dirais que ce qui est fondamental, que ce soit dans l'apprentissage ou dans une autre activité, c'est d'instaurer un contexte pédagogique qui va permettre à la personne de comprendre ce qui est en train de se jouer là, ce qu'elle peut en retirer, ce que ça lui apporte, ce que ça lui apprend. C'est transversal à n'importe quelle situation, que ce soit l'apprentissage des maths, du français ou des problématiques comme le logement, la santé, n'importe quelle problématique. Est-ce que, en

tant que formateur, je mets en place des outils qui permettent aux personnes de comprendre comment ça fonctionne pour elles et que ça fasse du sens à tous niveaux, qui leur permettent de se poser les bonnes questions, d'avoir les raisonnements adéquats, d'utiliser les bons outils ? Et donc la gestion mentale associée à la MNLE permet de travailler ce questionnement intellectuel et cognitif : quelles sont les questions que je dois me poser ? quels sont les liens qui vont faire que l'activité va prendre du sens, que je vais apprendre quelque chose et que je saurai le réutiliser dans d'autres contextes ? Je pense que des méthodes comme la MNLE permettent d'automatiser un certain type de questionnement sur le comment j'apprends, comment je raisonne. Ça ne résout pas tout car il reste encore la difficulté pour les formateurs de savoir comment renvoyer à l'apprenant ce qui va lui permettre d'aller plus loin, de creuser, de faire du sens, d'analyser, de transférer.

Et ça, c'est Reflect qui l'apporte ?

Oui, Reflect apporte des outils d'analyse qui permettent de visualiser le processus en œuvre dans le groupe, de voir où on en est dans le cheminement et apporte une méthode qui permet de structurer d'une certaine manière le travail. Les diagrammes, les tableaux à double entrée, les schémas plus créatifs permettent de se poser des questions d'analyse qu'on ne se poserait pas spontanément. Ça instrumentalise la réflexion intellectuelle mais ce n'est pas non plus l'exclusivité de Reflect-Action. Reflect a emprunté beaucoup de ses outils à d'autres techniques d'animation. Il n'y a pas que Reflect qui propose des animations réflexives et qui utilise des outils d'analyse mais je pense que l'avantage de Reflect c'est d'avoir été puiser des tas de choses ailleurs et

d'en avoir fait une synthèse cohérente. Pour moi, l'important c'est de travailler dans une logique émancipatrice même si on n'utilise pas Reflect.

C'est-à-dire qu'on doit pouvoir puiser dans tout ce qui sert cet objectif d'émancipation ?

Dans Reflect, il y a aussi des outils de réflexion plus métaphoriques ou analogiques. Quand on fait par exemple son fleuve de vie, on réalise un dessin qui permet de visualiser son parcours et de le questionner autrement. La dimension analogique donne un outil d'analyse et de réflexion intéressant qui permet de sortir la réflexion des cadres habituels et permet ainsi à d'autres choses d'émerger. Cela permet aussi de créer des liens entre participants autour des dessins, à partir des éléments analogiques qu'ils contiennent. Rien que pour la dynamique de groupe, c'est déjà un support précieux. De plus, ce sont des outils qui ne font pas appel à l'écrit mais au dessin, qui est accessible à tous. Ça remet les gens à égalité alors que le recours à l'écrit recrée d'office une hiérarchie entre les gens... mais ici, on sort de la pédagogie de la lecture-écriture...

Propos recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET

1. Voir encadré sur la gestion mentale, in *Journal de l'alpha*, n°157, mars 2007, p. 19.
2. Le prochain numéro du *Journal de l'alpha* sera notamment consacré à Reflect-Action en tant qu'héritage de Paulo Freire.
3. Voir : Noël FERRAND, **ECLER, une démarche émancipatrice ?**, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 13-15.
4. Voir : **Deux jours pour démarrer Reflect-Action**, in *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005, pp. 13-18.

Des partis pris philosophiques et pédagogiques aux compétences à développer pour entrer dans l'écrit

Un groupe d'instituteurs militants du GFEN Isère a produit la grille que nous vous présentons dans les pages qui suivent. L'objectif du groupe était de mettre en lien les partis pris philosophiques et politiques du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) avec les pratiques à mettre en œuvre pour permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit.

Au terme de ces deux numéros du Journal de l'alpha consacrés à la lecture, il nous a paru intéressant de vous proposer une version adaptée aux adultes de ces grilles qui reprennent l'ensemble des éléments indispensables à l'apprentissage du langage écrit.¹

Pour les auteurs de la grille, comme pour nous, enseigner l'écrit implique en effet des partis pris philosophiques ainsi que des partis pris didactiques et pédagogiques.

Enseigner l'écrit implique également de travailler l'ensemble des connaissances et compétences sur lesquelles reposent le lire et l'écrire :

- les opérations mentales transversales à exercer,
- les compétences culturelles et socio-économiques de l'approche du monde de l'écrit,
- les connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite et du système alphabétique français,
- les compétences linguistiques pour prendre des indices pertinents pour construire le sens.

Cette synthèse permettra à chacun de questionner ses pratiques, de situer ce sur quoi il travaille, de voir quels aspects il a oubliés... et d'améliorer ainsi la construction et la structuration de ses démarches, de sa méthode.

1. Nous aurions pu vous en proposer d'autres, et notamment celles d'Evelyne CHARMEUX que nous vous invitons à aller voir sur son site aux pages :

- <http://www.charmeux.fr/lectexperte.html>

- <http://www.charmeux.fr/faireclasse.html>

- <http://www.charmeux.fr/obstaclepist.html>

Les grilles sont tirées et adaptées de l'article de Frédérique MAÏAUX, **Carnet de voyage. Le groupe de travail « lecture/écriture » du GFEN Isère**, in *Dialogue*, n°115-116, février 2005, pp. 33-41.

LES PARTIS PRIS PHILOSOPHIQUES

Du côté du texte d'orientation du GFEN	Du côté de l'apprentissage... du lire/écrire
<p>Un autre monde est possible que celui de la compétition libérale.</p> <p>Des aspirations à d'autres valeurs et d'autres pratiques s'affirment. Elles redonnent sens aux valeurs d'égalité, de liberté, d'engagement et de réciprocité, interrogeant les rapports de pouvoir.</p>	<p>L'objectif que doit se fixer la société tout entière (et le formateur en particulier) est la formation de véritables lecteurs qui pourront jouir du pouvoir que donne le savoir lire/écrire (pour apprendre, communiquer, s'exprimer, s'engager, créer...), d'où la nécessité de ne pas réduire l'apprentissage du lire/écrire à l'acquisition d'un savoir-faire mécanique et technique.</p>
<p>Le pari du « Tous capables »</p> <p>Chaque enfant, chaque adulte, chaque peuple a des potentialités immenses trop souvent insoupçonnées et sacrifiées.</p>	<p>Tous sont capables d'apprendre à lire, de s'apprendre à lire, d'où la nécessité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de leur faire confiance - d'accompagner leur entrée dans la lecture/écriture et de ne pas imposer à tous les apprenants le même parcours - d'être attentifs à leur démarche pour leur faire construire des outils de référence, des repères, qu'ils vont valider/invalidier/modifier en fonction des projets de lecture/écriture qu'ils se donnent et d'organiser le recours aux outils construits - de leur permettre de mener des analyses de leur travail d'apprentis lecteurs/écrivains. <p>Comme la réussite entraîne la réussite, les personnes en apprentissage ont besoin de réussir des choses dont ils ne se croyaient pas capables pour être dans une dynamique de progrès. D'où la nécessité de mettre en place défis, projets, situations problèmes, qui les impliquent et les engagent.</p>

<p>Ce pari bouleverse et travaille les conceptions dominantes du savoir et de la création et les modes de transmission des savoirs de la culture.</p>	<p>Le formateur ne doit pas apparaître comme celui qui sait tout et détiendrait la vérité mais doit avoir un rôle miroir, renvoyant les apprenants à ce qu'ils savent, aux questions qui se posent dans le groupe et aux contradictions qui y apparaissent.</p>
<p>Le pari du « Tous capables » fonde une conception de la démocratie qui, à travers des apprentissages solidaires, permet de penser l'homme dans sa dimension singulière et sociale.</p>	<p>Dans le groupe, on ne laisse tomber personne, d'où la nécessité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire le point régulièrement de là où en est le groupe et chacun dans le groupe (gestion coopérative des apprentissages, débats, pilotage...) - inventer des dispositifs pour, ensemble, ne laisser personne de côté, ne laisser personne face à une difficulté (faire jouer les interactions, organiser l'entraide,...) - développer des pratiques qui font vivre le « réussir c'est d'abord réussir ensemble » (faire jouer la nécessité de la coopération pour réussir) - d'analyser avec les apprenants les pratiques d'apprentissage et leur faire prendre conscience que l'on n'apprend pas tout seul, qu'il n'y a de réussite que collective,...
<p>L'Éducation Nouvelle ne peut se circonscrire aux lieux traditionnellement dévolus à l'éducation. Elle travaille en tout lieu et avec toutes les personnes à élaborer des idées et des pratiques qui soient leviers d'émancipation solidaire, qui mettent en acte le pari philosophique du « tous capables, tous chercheurs, tous créateurs » et qui restituent leur sens aux valeurs de fraternité et de démocratie.</p>	<p>L'apprentissage du lire/écrire concerne toute la communauté : entourage, intervenants sociaux, bibliothécaires..., d'où la nécessité d'établir des liens entre l'association d'alpha (lieu d'apprentissage du lire/écrire) et l'environnement.</p>

Toute éducation est un lieu de transformation et donc de confrontation, un lieu de construction des savoirs et de construction de la personne.

C'est ce qui fonde pour le GFEN la notion et la pratique de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, des projets, de la vie coopérative et la pratique des ateliers d'écriture et de création.

Eduquer, c'est rendre possible des apprentissages solidaires dans des pratiques de création et de débat culturel et démocratique.

Lire et écrire doit permettre effectivement **d'intervenir sur le milieu dans lequel on vit et de prendre pouvoir sur le monde qui nous entoure** en développant des valeurs de fraternité et de démocratie et en favorisant la recherche et l'imaginaire. L'entrée dans le lire/écrire doit permettre aux apprenants de **se construire en tant que sujets** (enjeux sociaux et identitaires) et de **construire des savoirs sur le monde et sur la langue**.

L'apprenant doit découvrir qu'apprendre à lire/écrire permet **d'agir sur le monde pour le transformer, de s'émanciper des idées toutes faites, de participer à la création d'idées nouvelles...**, d'où la nécessité qu'au cœur de tous les projets de vie, existent des projets d'écriture qui vont permettre des projets d'apprentissage.

Lire/écrire doit permettre d'intervenir dans le champ de la création et du débat culturel, d'où la nécessité d'engager des projets d'écriture de création qui soient socialisés (spectacle, lecture publique, création de recueils...).

Le savoir se construit. Les apprenants doivent être mis dans des situations où ils vont devoir, ensemble, par des démarches de recherche régulée, résoudre des problèmes, d'où la nécessité de mettre en place des activités d'investigation, d'observation, de tri, de classement, d'analyse...

LES PARTIS PRIS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

Du côté des didacticiens et des pédagogues	Du côté de l'apprentissage du lire/écrire
<p>Apprendre est un processus complexe, souvent conflictuel, qui suppose de bousculer les conceptions ancrées dans les têtes ; c'est une transformation de la représentation mentale de l'apprenant, de ses références, de sa manière de produire du sens.</p>	<p>Nécessité de prendre en compte les représentations de chacun sur l'acte de lire/écrire, ses enjeux, ses finalités..., d'agir sur ces représentations en multipliant les rencontres positives, stimulantes et porteuses de sens avec l'écrit et en développant des attentes positives envers les apprenants.</p>
<p>Lire/écrire est un pouvoir qui permet de communiquer avec les autres et d'agir sur le monde.</p>	<p>L'apprentissage du lire/écrire doit être perçu comme permettant de réaliser des projets de vie. Et si toutes les situations d'apprentissage ne s'y prêtent pas, la formulation claire de projets d'apprentissage permet à chacun de se responsabiliser et de se donner des défis à relever.</p>
<p>Le savoir lire/écrire se construit (ce qui nécessite d'accepter de prendre le risque de se tromper) : on apprend avec l'aide des autres, en résolvant des problèmes, en formulant des hypothèses et en analysant avec les autres : procédures, erreurs, stratégies...</p>	<p>Il est important :</p> <ul style="list-style-type: none">- de faire varier les modes d'intervention dans le groupe (pour être au plus près des besoins de chacun)- de faire jouer la coopération et l'entraide et la confrontation des points de vue dans une confiance mutuelle- de développer une attitude métacognitive.

<p>Lire/écrire participe, pour une grande part, de la construction du sujet humain : être social et culturel.</p> <p>On peut pointer comme fonctions de la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une fonction identitaire (dimension qui permet aux apprenants de se situer dans le texte mais de n'y être pas ce qu'ils sont quotidiennement, d'en être ainsi transformés) - une fonction culturelle et patrimoniale (texte par lequel on participe d'une culture commune fondée dans l'histoire) - une fonction cognitive (texte par lequel on apprend les choses qu'on ne connaît pas ou qui permet de porter un regard nouveau sur les choses) - une fonction linguistique et langagière (texte qui témoigne de la manière dont l'écrit peut traiter et rendre compte de la réalité et de l'imaginaire, du monde rêvé et vécu). 	<p>Le choix des textes lus doit concourir à développer la conscience de ces différentes fonctions de la lecture.</p> <p>Les textes proposés doivent être, en priorité, des textes de littérature car c'est la condition pour que les apprenants soient confrontés aux véritables difficultés et aux richesses de la langue écrite. Ce qui ne signifie pas que les autres supports doivent être négligés : les écrits sociaux contribueront à conférer une fonctionnalité à l'activité de lecture et permettront de faire varier les projets du lecteur.</p>
<p>Lire et écrire sont « deux faces d'un même acte social de communication, deux compétences différentes et solidaires à acquérir comme un tout » (Odette et Michel Neumayer). Lire et écrire s'entremêlent en permanence, l'un nourrissant l'autre et inversement.</p>	<p>Dès le début de l'apprentissage de la lecture, les apprenants doivent être mis en situation de production de texte. Tant pour user du pouvoir d'écrire que parce que l'analyse nécessaire à la production construit une meilleure connaissance donc reconnaissance du mot.</p>
<p>Lire c'est comprendre... « <i>la compréhension commence en amont de la lecture...</i> » (Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hebrard).</p>	<p>L'acte de lire consiste à intervenir dans un texte pour en actualiser le sens qui s'y trouve à l'état virtuel. La compétence de lecteur ne peut en aucun cas se réduire à la maîtrise de la combinatoire.</p>
<p>Lire c'est d'abord utiliser ses yeux.</p>	<p>D'où l'importance de travailler l'activité oculaire qui permet le déplacement plus rapide du regard, la saisie d'un plus grand nombre de lettres, de mots à chaque fixation (développement de l'empan visuel) et la discrimination visuelle.</p>

LES CONNAISSANCES ET COMPETENCES

Les opérations mentales transversales à exercer

Identifier, discriminer, isoler, mettre en relation, combiner, comparer, trier, classer, sérier.

Induire, déduire.

Emettre des hypothèses, les vérifier.

Symboliser, coder, schématiser, représenter.

Reproduire, transformer, transposer, inventer.

Mémoriser, réinvestir.

Exercer et développer des stratégies visuelles efficaces et adaptées à la situation.

Les compétences culturelles et socio-économiques de l'approche du monde de l'écrit

Connaissance des fonctions et caractéristiques des écrits sociaux et développement de stratégies de lecture spécifiques adaptées au projet de lecture.

Connaissance d'ordre littéraire : de thèmes spécifiques à certains types de textes (qui permet la création d'un horizon d'attente), lien entre les livres, mise en réseau de textes, références culturelles diverses...

Connaissances culturelles diverses et multiples qui facilitent la capacité du lecteur à identifier le contexte, à construire des attentes, à effectuer des inférences (déduire logiquement des causes ou des effets), à anticiper sur la suite d'un texte (ou sur des mots inconnus)...

Connaissance du monde professionnel de l'écrit :

- les métiers de l'écrit et de la communication écrite (journalistes, affichistes...)
- les métiers du livre (auteurs, illustrateurs, éditeurs, diffuseurs, bibliothécaires...).

Les connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite et du système alphabétique français

Conscience de la correspondance entre les mots de la chaîne parlée et de la chaîne écrite.

Connaissance des 26 lettres qui servent à écrire les mots, des signes de ponctuation et des aspects typographiques.

Connaissance du fonctionnement de la langue française basée sur :

- des phonogrammes (lettres qui transcrivent des sons) mais également de la non-correspondance terme à terme entre la chaîne parlée et la chaîne écrite
- des morphogrammes grammaticaux ou lexicaux qui ont une fonction idéo-visuelle : prise de conscience que des lettres ont une valeur sémique (indication de sens)
- des logogrammes : identification des mots hors contexte par leur graphie (distinction des homophones par des graphies différentes).

Les compétences linguistiques pour prendre des indices pertinents pour construire le sens

Sur le contexte de situation, le contexte textuel **et sur les paramètres** de la situation de communication (émetteur, destinataire, but et enjeu, objet...).

Sur les caractéristiques permettant d'identifier le type de texte et les manifestations observables de sa superstructure (silhouette, mise en page, dynamique et logique interne, choix des caractères, typographie...).

Sur la grammaire textuelle (fonctionnement linguistique au niveau de l'ensemble du texte) :

- choix d'énonciation (personne, temps, lieux)
- enchaînements : substituts et connecteurs
- choix du lexique (réseaux de sens)
- marques de ponctuation dans le texte et indices typographiques (espaces vierges dans la page, blancs entre les mots, majuscules, choix des polices de caractère...).

Sur la grammaire de phrase (fonctionnement linguistique au niveau de la phrase) :

- marques de relation entre les groupes de mots (accords)
- choix du vocabulaire
- orthographe grammaticale porteuse de sens
- ponctuation de phrase.

Sur les mots :

- reconnaissance de mots connus et « photographiés » globalement (reconnaissance de la silhouette orthographique)
- formulation d'hypothèses sur des mots, validées par l'identification de lettres ou de syllabes connues
- décodage de mots inconnus.

Sur les microstructures :

- reconnaissance et repérage des plus petites unités signifiantes de la langue (préfixes, suffixes, radicaux)
- repérage, identification et nomination des syllabes que l'on peut ensuite combiner les unes aux autres pour composer des mots nouveaux
- connaissance de plusieurs graphèmes pour un même son (au, an, on, ph, ge...)
- connaissance des « mariages de lettres » les plus courants (br, cr, gl, gn, oin, ien...)
- analyse des différentes fonctions et place de certaines lettres dans les mots et les indications de sens qu'elles donnent
- connaissance sur les relations (correspondance/non correspondance) graphie/phonie (aspect phonographique de la langue).

Apprentissage de la lecture et de l'écriture : outils complémentaires

En complément des documents sur la MNLE présentés page 24, voici quelques autres ouvrages de référence pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que des recueils de fiches d'exercices pour soutenir l'alphabétisation des adultes.¹

Ouvrages de référence

Si certains ouvrages destinés à des instituteurs se trouvent ici recensés, c'est parce que nous les trouvons particulièrement intéressants, y compris pour des adultes.

GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, 1990, 255 p.

Une fois qu'ils s'aventurent hors du manuel, les apprentis lecteurs, même s'ils possèdent certaines capacités, ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent. Comment leur faire acquérir les capacités de compréhension qui leur permettront d'aborder le conte, le récit, la nouvelle, le roman ? Etayé de données issues de recherches sur la lecture, ce manuel fournit aux enseignants un modèle de techniques pédagogiques pour amener les apprenants à mettre en oeuvre des stratégies de compréhension et à identifier la source de leurs difficultés.

GIASSON Jocelyne, *La lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck, 2004, 350 p.

La première partie de l'ouvrage est consacrée à l'acte de lire. La deuxième aborde les différentes formules pédagogiques ainsi que les facteurs de la



motivation à lire. La troisième parle de l'évolution du lecteur de la maternelle au primaire et des stratégies de lecture. La quatrième propose une pédagogie distincte pour les textes littéraires et les textes informatifs, de même que des méthodes d'évaluation de la lecture.

PIGALLET Philippe, *L'art de lire. Principes et méthodes : 1. Connaissance du problème, 2. Applications pratiques*, ESF, Formation permanente en sciences humaines, 1985, 99 p. et 43 p.

Cet ouvrage comporte deux parties. La partie théorique s'intéresse aux relations aux livres (historique, idéologies), à l'acte de lire (perception globale et

création du sens), à l'apprentissage de la lecture (pédagogies traditionnelle, active et fonctionnelle) et aux choix du lecteur (niveaux de lisibilité, attention, vitesse des yeux, stratégies de lecture). La partie pratique propose des exercices.

REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, ESF, 2002, 180 p.

L'auteur établit d'abord un bilan critique des pratiques dominantes dans l'enseignement de l'écriture afin de mieux comprendre ses effets et ce en quoi il est nécessaire de les transformer pour les améliorer. Il étudie dans un second temps les apports pédagogiques de différents courants (pédagogie Freinet, pédagogie du projet, jeux d'écriture, etc.) et les apports théoriques de ces 20 dernières années. Sur cette base, il propose une formalisation de l'acte d'écrire et des situations d'apprentissage que l'on peut mettre en place. Il pose ainsi les principes permettant d'établir une didactique de l'écriture, fondée théoriquement, explicite, réalisable dans la pratique quotidienne de la classe et orientée vers la réussite des élèves. Ces principes sont ensuite développés et illustrés à partir de plusieurs entrées : la motivation, la diversification des situations d'apprentissage, l'articulation lecture/écriture, le choix des textes-soutiens, l'évaluation et la réécriture.

Groupe de recherche d'Ecouen, JOLIBERT Josette (coord.), *Former des enfants lecteurs : Un enjeu fondamental pour une pédagogie de la réussite*, Hachette, 1984, 127 p.

Cet ouvrage s'appuie sur les hypothèses théoriques les plus récentes concernant la construction par les enfants eux-mêmes de leur savoir-lire : vie coopérative et pédagogie de projets ; lire ce n'est pas déchiffrer, mais c'est chercher un sens, questionner directement l'écrit, à partir d'une attente liée à un besoin/plaisir. Il se veut un outil de travail immédiatement utilisable par tous ceux qui sont disposés à transformer leurs pratiques mais qui hésitent encore à se lancer parce qu'ils ne voient pas concrètement 'ce que cela peut donner'.

Groupe de recherche d'Ecouen, JOLIBERT Josette (coord.), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, 1988, 160 p.

Les auteurs offrent ici un outil de travail efficace et facile à mettre en place dans le cadre d'une pédagogie de projet. Outre un sérieux bagage théorique, ils apportent un choix hiérarchisé d'objectifs dégagant une trame de préparation et d'évaluation, une démarche d'apprentissage utilisable pour tout type de textes et, surtout, des chantiers réalisés en classe pour sept types de textes. Bref, tout ce qu'il faut pour former des élèves écrivains.

POISSANT Hélène, *L'alphabétisation : Métacognition et interventions*, Editions Logiques, 1994, 234 p.

Percevoir, observer, retenir, associer : tout apprentissage part de ces phénomènes cognitifs qui précèdent l'acquisition des connaissances et permettent aux informations de pénétrer l'esprit, de s'y

loger et de remplir leur rôle au moment voulu. C'est la base même de l'alphabétisation et, pourtant, ces mécanismes restent méconnus.

L'ouvrage s'attache à développer un savoir métacognitif. Il s'adresse à tous les intervenants qui œuvrent auprès d'enfants, de jeunes adultes ou d'adultes en difficulté d'apprentissage. A la fois théorique et pratique, il vise à combler le manque de ressources pour les analphabètes.

Fiches d'exercices pour adultes

Equipe FORM'A, Objectif lire,
Hachette, 1994

Outil de réapprentissage de la lecture pour un public en situation d'illettrisme, *Objectif lire* s'appuie sur la grille des capacités élaborée par le CAFOC de Paris. Il est constitué de cinq modules dont chacun est centré sur un objectif : réactiver les acquis, élargir le champ visuel, repérer et identifier le vocabulaire, anticiper dans la lecture. Chaque module contient des fiches de préparation et des photofiches avec leur corrigé. Des outils d'évaluation permettent à l'apprenant de se positionner à tout moment par rapport à son projet individualisé.

BENTOLILA Alain, BOUTHIER Claude, CHEVALIER Brigitte,
Lettris : Formation pour adultes. Une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler, Nathan, 1997

Cet outil contient, entre autres, un fichier de travail lecture et un fichier de travail écriture.

DIAZ Violette, De la nécessité au plaisir de lire : Contribution à la lutte contre l'illettrisme,
CRDP de Poitou-Charentes, 1989, 199 p.

Cet ouvrage propose des fiches d'évaluation, d'apprentissage, des études de textes et de livres de fiction et se termine par la production écrite.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (dir.), Maîtriser les écrits du quotidien,
RETZ, 1998, 96 p.



Cet outil propose 13 dossiers pédagogiques centrés sur des écrits du quotidien donnés en fac-similé à titre d'exemples et de supports d'apprentissage : prospectus d'information, articles de presse,

plans... Chaque dossier comporte plusieurs objectifs d'apprentissage, traités sous forme d'exercices aux consignes précises. Sont présentés aussi des suggestions d'approfondissement, des commentaires et des éléments d'évaluation.

Catherine STERCQ

1. Nous avons par ailleurs déjà publié plusieurs bibliographies sur la lecture (dans les numéros 141, 150 et 155).

En prêt au Centre de documentation
du Collectif Alpha
Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles
Tél : 02 533 09 25
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

VIE DU RÉSEAU

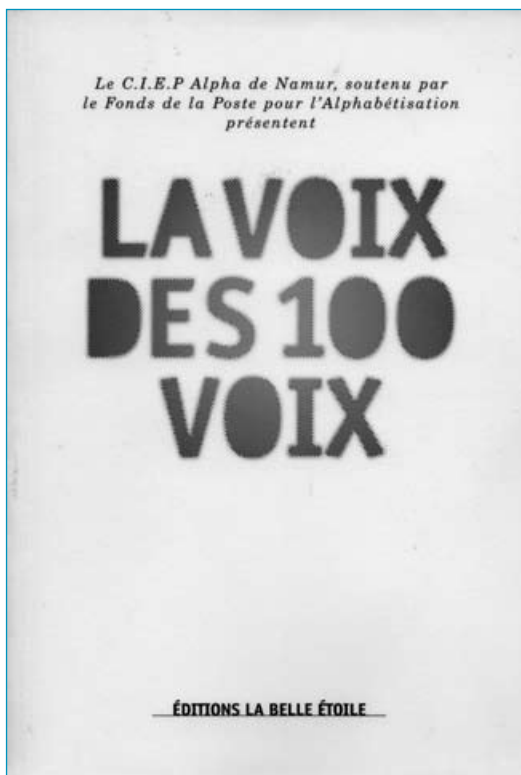
La voix des 100 voix

Un projet d'écriture primé par le Fonds de la Poste

'La voix des 100 voix', un livre écrit par des apprenants en alphabétisation, un livre où des apprenants disent leur vision du monde... 'La voix des 100 voix', un livre qui a permis de mettre en valeur le formidable travail qui se fait chaque jour en ateliers d'écriture... Et ces 100 voix rejoignent les centaines d'autres qui ont fait le même chemin de prise de parole pour que soit entendue la voix des sans-voix. Un livre de qualité qui a pu voir le jour grâce au soutien financier du Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation¹.

Le 19 juin dernier, une présentation publique du livre a eu lieu au théâtre de Namur. Nous n'y étions pas... Dommage ! C'est pourquoi Noemi Tiberghien retrace ici pour nous la belle aventure de ce projet...

Toute l'aventure a commencé pour moi en octobre 2006 par une offre d'emploi qui ressemblait à peu près à ceci : « Recherche formatrice pour animer des ateliers d'écriture en prison ». J'étais à ce moment-là en phase terminale d'écriture d'un monologue de théâtre – je suis au départ comédienne. Il y avait de la coïncidence dans l'air, de l'évidence, du désir...



Je me suis donc présentée au CIEP Alpha de Namur où j'ai été engagée, très naturellement. Sophie Coudou, à l'initiative du projet, m'a alors expliqué les tenants et les aboutissants de ce nouveau travail : il s'agissait de créer un livre portant sur le thème de la qualité de vie, avec interpellation politique à la clé, mêlant la voix d'apprenants de cinq groupes différents : l'un en prison à Andenne, l'autre au centre de réfugiés de Florennes, un troisième à Namur, un autre à Couvin et le dernier à Ciney. Tout un programme à gérer, coordonner, canaliser... un nombre important de personnes à mettre en lien... un objet artistique à créer...

Neuf mois de labeur et d'enfantement... pour en arriver à un bel accouchement sans douleur : le bébé est sorti de l'imprimerie au mois de mai dernier, sur papier recyclé. Il compte 150 pages, il a toutes les couleurs, ses 44 parents en sont assez fiers, ils l'ont appelé : *La voix des 100 voix. Des sans-voix. Descends, vois !*

C'est un bébé d'apparence un peu sérieux, qui parle de choses sérieuses : la société, la vie, la mort, tout ça, mais rassurez-vous, avec humour, ferveur et poésie.

Il est la trace d'un joyeux glanage hétéroclite et fou.

Cloné en 100 exemplaires, il a été remis à chaque participant, aux acteurs de terrain et personnes intéressées, mais aussi aux responsables politiques communaux qui ont également été invités à écouter les auteurs dire leurs textes lors de la lecture publique qui a été programmée au théâtre de Namur, quelques jours après les dernières élections. Le tirage limité par les moyens qui nous ont été octroyés fait que le livre est malheureusement aujourd'hui épuisé mais il n'aspire qu'à être réédité... A bon entendeur...

Mon souci, avec l'aide précieuse de David No qui a soigné avec talent l'infographie, a été de donner une véritable valeur artistique à ce livre afin qu'il procure du plaisir à celui qui le lit. A quiconque le lit. Qu'il ne fasse pas l'objet d'une sorte de consensus condescendant du genre : « Comme ils ont bien travaillé ces braves petits apprenants ! ». Non, nous avons eu envie, et la sélection de textes a été faite dans ce sens, que ce livre bouscule, qu'il étonne. On m'a quelquefois posé la question de savoir si ce sont vraiment les apprenants qui ont écrit. Ma réponse est « oui », ce que j'ai retranscrit dans le livre, ce sont le plus souvent

les premiers jets, non retravaillés, des écritures brutes, réalisées sans aucune aide de ma part. Chacun porte un poète au fond de lui : cette phrase, je l'ai vue naître et s'épanouir d'atelier en atelier, au fil de ces instants magiques où tout semblait s'arrêter, où l'esprit était en prise avec sa créativité.

La poésie, c'est ce qu'il y a de plus difficile à définir, de plus difficile à susciter également, c'est poser un regard neuf sur le monde qui nous entoure ; ça ne s'enseigne pas, ça s'invite, ça s'invoque, ça arrive sans qu'on le veuille vraiment. C'est ce qui se passe dans la salle de classe, quand la concentration est là, quand l'expression sort, prend naissance, donne vie. Si ce livre pouvait en être la trace, il serait réussi.

Comment s'y est-on pris ?

On s'est d'abord essayé à toutes sortes de consignes d'écriture ; chacun a pu chercher son style, ouvrir les portes de son univers. Se révéler au moins une fois, être frappé par cet état de grâce artistique qui arrive quand quelque chose se passe entre soi et l'écriture, quand quelque chose d'inédit rejailit de notre regard sur le monde qui nous entoure, quelque part au-delà de la réalité et au-delà de soi-même. C'est toujours arrivé et c'est toujours très joli quand ça arrive.

Une fois que nous étions bien rôdés individuellement, nous nous sommes aventurés sur le terrain de la réflexion politique que nous avons menée collectivement, en labourant le champ lexical de certains mots-clés : quotidien, vie, société, réalité et idéal de vie...

Une fois encore, belle surprise, les résultats ont dépassé mes espérances, et m'ont surtout fait réaliser que notre société aura vraiment la force de se transformer quand la voix des

Les constats de l'inégalité

(...) Plus on a de pouvoir, plus on a quelque chose à perdre dans la question de la solidarité. La solidarité n'est donc pas compatible avec l'esprit de compétition ou le principe de comparaison. On n'arrive pas à travailler ensemble parce que chaque personne se croit supérieure à l'autre. On ne peut pas travailler ensemble s'il y a de l'humiliation. Même si on a des couleurs de peau ou des origines différentes, ça ne doit pas rentrer en ligne de compte dans le travail.

Pour arriver à travailler ensemble, il faut mettre de côté cette inhumanité en cherchant à avoir plus d'amour envers l'autre. Il faut que nous jetions la jalousie et acceptions que tout le monde n'est pas égal, comme les doigts de la main ne sont pas égaux, mais travaillent ensemble.

(...) On constate qu'il y a beaucoup de mensonges et d'hypocrisie. La plupart des gens qui mentent et qui sont hypocrites sont des présidents, des politiciens et autres personnes de ce genre car ils font beaucoup de promesses mais ils n'agissent pas et ils nous cachent beaucoup de choses importantes que les citoyens auraient le droit de savoir. (...)

Il y aurait moyen de changer cela à plusieurs niveaux. S'il y avait plus d'écoute envers la population et une solidarité plus grande envers les gens dans le besoin, les sdf par exemple. Si la société commençait déjà avec ça, ce serait déjà un grand pas et l'humanité se sentirait déjà mieux. Il y a sept sans domicile fixe recensés à Couvin. On les connaît et pourtant on ne fait rien pour eux. A côté de cela, il y a un bâtiment inoccupé appartenant au CPAS, qui, moyennant quelques aménagements, pourrait être converti en logements sociaux, mais il n'y a pas de volonté politique pour cela. On attend beaucoup de la nouvelle présidente du CPAS pour que les choses bougent. (...)

Il y a un gros problème d'emploi, il n'y a rien par ici à Couvin. Du coup, il y a beaucoup de problèmes d'argent, qui mènent à la délinquance. La jeunesse a besoin d'activité pour ne pas avoir l'esprit libre à faire des conneries. (...) Il n'y a pas d'industries ici. C'est la troisième génération qui vit dans la précarité à Couvin. Les enfants n'ont jamais vu leurs parents travailler et ne donnent pas de valeur au mot travail, ce qui a des conséquences dramatiques sur le plan social.

S'encroûter dans sa précarité. Comme il n'y a rien qui bouge, ça ne donne pas envie de bouger. Certains vivent de petits boulots, de petites débrouilles, mais ça ne suffit pas à donner une base matérielle solide. (...) C'est un cercle vicieux sans fin.

Si on donnait sa chance à tout le monde, ceux qui courent beaucoup après le temps et l'argent pourraient souffler un peu et ceux qui sont en dehors du coup et souhaitent prendre part à l'activité pourraient rentrer dans le mouvement.

Le système n'est pas au point. Pourquoi vouloir à tout prix ranger les moutons ? Il faut davantage faire avec la réalité de terrain. Reconnaître certains modes de vie, choix, s'adapter à la vie, plutôt que l'inverse : adapter la vie à la volonté politique.

À QUAND L'ÉGALITÉ DE TOUS SANS FAIRE DE CONSTAT ?

(Extraits du texte du *Collectif des Couvinois en folie*, pp. 42-46)

penseurs qui réfléchissent le malaise social et celle du peuple qui vit les problèmes parviendront à se rencontrer et à nouer le dialogue... pour allier vécu et réflexion théorique, pour ensemble les transformer en une réflexion sur la pratique et une pratique de l'action.

Enfin, il a fallu illustrer le livre, sans tomber dans le piège de la redondance. Nous avons donc travaillé dans les différents groupes, à partir de vieilles revues illustrées, sorties tout droit des années cinquante, parce qu'elles offraient un certain décalage avec notre quotidien, tant sur le plan de l'actualité que sur le plan graphique. Nous nous sommes armés de ciseaux et de colle et nous avons bricolé en atelier des planches, à la manière surréaliste. Après quoi, dans le montage, elles ont trouvé leur place en vis-à-vis des textes auxquelles elles faisaient naturellement écho.

Ce qui ressort pour moi de toute cette formidable aventure, c'est qu'avec très peu de moyens, du papier, des stylos, un tableau, des journaux, des ciseaux, un mot, on se réinvente un monde, on recrée le monde. L'expression créatrice est un besoin vital chez l'être humain et plus on va vers l'individu, plus on approfondit et affine son ressenti. Son vouloir dire. La langue est un va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur de soi. Comme le souffle qui nous donne la vie.

La création est un moyen de naître et de connaître. C'est donner forme à des perceptions pour pouvoir ensuite mieux les partager. C'est quitter les stéréotypes, les phrases toutes faites, les réponses toutes faites. Aller plus loin dans sa langue, c'est aller plus loin dans sa pensée, dans la façon de se considérer soi-même par rapport à l'intérieur et de penser le monde.

On constate souvent un décalage trop grand entre la réalité de terrain et les décisions prises au niveau politique, ce fossé étant encore accentué par le fait que la réflexion théorique est souvent amenée par des producteurs de discours professionnels, des spécialistes, qui ne sont pas non plus acteurs de terrain.

La réflexion que peuvent avoir les gens d'en bas, les gens de la rue, sur leur propre société, la critique qu'ils ont à amener, les propositions qu'ils ont à faire, ne sont pas entendues. Il n'existe pas de véritable espace de dialogue où elles peuvent être entendues.

L'équilibre social, garant de la paix sociale, est toujours le produit d'un rapport de force permanent entre des groupes sociaux aux intérêts antagonistes, un rapport de force dans lequel les plus opprimés ne peuvent peser que s'ils s'approprient des moyens, des outils, culturels





notamment, nécessaires à leur réflexion critique et à leur combat collectif.

L'éducation permanente a notamment pour vocation de multiplier les actions culturelles où une réflexion politique de terrain peut être menée en donnant, comme ici, la parole à ceux qui ne l'ont pas et en la donnant à entendre dans un espace public.² La présentation du livre par ses auteurs le 19 juin dernier au théâtre de Namur a ainsi permis de concrétiser un autre enjeu important du projet : décomplexer le non-initié par rapport à la pratique artistique, lui donner l'occasion de s'appropriier un lieu et un outil culturel, en donnant de la valeur à son langage et à son regard sur le monde. Afin que la culture devienne un espace dans lequel chacun puisse se refléter et se sentir reflété, et non la chasse gardée d'une élite culturelle.

Noemi TIBERGHIE
CIEP Alpha Namur

1. Créé en 1998 à l'initiative de La Poste et géré par la Fondation Roi Baudouin, le Fonds de La Poste pour l'Alphabétisation a pour objectif de contribuer à la lutte contre l'analphabétisme en Belgique. Chaque année, le Fonds lance un appel au public afin de l'inviter à présenter ses projets en matière d'alphabétisation ou de sensibilisation à ce problème. Un jury indépendant sélectionne les meilleurs projets dans les trois Communautés du pays (française, flamande et germanophone). Le Fonds de La Poste pour l'Alphabétisation est géré par un Comité de gestion composé à la fois de représentants de La Poste, de la Fondation Roi Baudouin et d'experts en alphabétisation.

Un autre projet sélectionné par le Fonds de la Poste et alliant expression orale, expression écrite et expression artistique a été présenté il y a quelques années dans le *Journal de l'alpha* : voir Sylvain BERTRAND, *La Poste ouvre ses Portes*, n°115, février-mars 2000, pp. 25-27.

Pour en savoir plus sur le Fonds de la Poste : www.post.be (> Le Groupe de la Poste > Mieux nous connaître > Sponsoring).

2. Le décret du 17 juillet 2003 sur l'éducation permanente a pour objet « le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle » (article 1er du décret).

La voix des 100 voix, ouvrage collectif,
 CIEP Alpha Namur, Ed. La belle étoile,
 2007, 146 p.

L'ouvrage est malheureusement épuisé mais il est disponible en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha :

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Site : www.collectif-alpha.be

(> Promouvoir l'alpha-Centre Doc)

Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LITTÉRALPHA

Dino

La belle vie dans la sale industrie du rêve

Roman de Nick TOSCHES (Rivages, 2001)

Ce livre est à la fois une biographie du chanteur-acteur Dean Martin et un 'grand roman du rêve américain'. C'est un tableau dense et imagé de l'histoire de l'immigration des Italiens aux Etats-Unis dans les années trente : le désir de partir vers 'l'america', d'échapper à la pauvreté, l'arrivée à Ellis Island, les petits boulots de survie, l'accueil par les compatriotes, la re-crédation du lieu d'origine et des relations communautaires.

L'auteur

Né en 1949 à Newark et 'éduqué dans le bar de son père', comme il dit, aujourd'hui new-yorkais, Nick Tosches s'est vite jeté dans le journalisme rock. Ses articles ont fait flamber les pages de *Rolling Stone*, *Creem*, *Fusion* aussi bien que du *Village Voice* et de *Vanity Fair*. Essayiste, mais aussi poète et romancier, provocant et cultivé, il a gardé ses munitions rock. Il est devenu un des auteurs américains les plus divers et les plus stimulants de l'époque.

(in *Le magazine littéraire*, n°404, décembre 2001)



C'est aussi une description féroce de cette époque de guerre froide : prohibition, bassesses politiques, corruption, et par-dessus tout « *la sale expérience de la mafia, avec tout ce qu'elle a de faux et de clinquant* ». En plus du récit de vie et des multiples avatars du héros dans le monde du business du spectacle, on y trouve, et c'est ce que nous présentons ici, une réflexion sur l'apprentissage de la langue et sur la culture.

Quand Dino Crocetti, le futur Dean Martin, rentre à l'école à l'âge de 5 ans, il refuse de considérer que l'écrit – tout autant que les

mathématiques – puisse avoir quelque sens pour lui. Et quand le catéchisme s'en mêlera, cela ne fera que renforcer son sentiment :

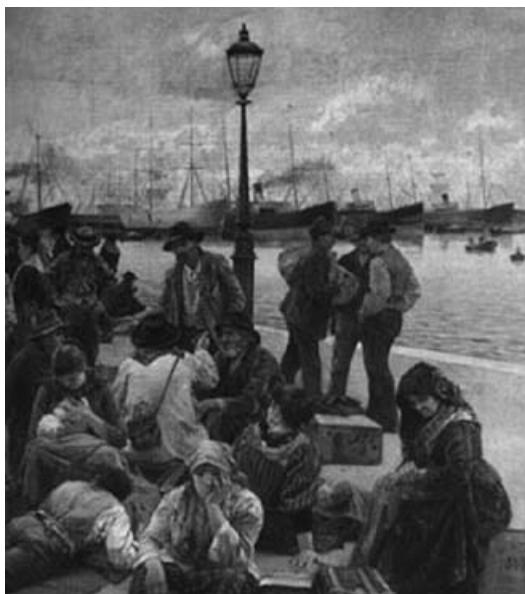
« L'école, construite en 1869 au coin de South et de Fourth Streets, était le premier et le plus ancien bâtiment scolaire de la ville. C'est là, dans cette école de douze classes à moitié en ruines que Dino Crocetti débuta le calvaire de ses années d'études, en septembre 1922. A ses yeux le visage de la connaissance se confondait avec celui de sa maîtresse, Mlle Lulu Mulliman, la sœur du directeur.

(...)

William [le frère aîné] était un enfant tranquille pour qui la maîtrise des mots sous les dessins dans le petit livre de l'école recelait un mystère, pour qui la prononciation rituelle de ces mots, si différente de celle de son père ou de ses oncles, ressemblait au plaisir tumultueux d'un voyage en bateau qui l'emmenait loin d'ici. Dino, lui, ne voulait pas en entendre parler. Pour lui, une pomme n'était pas une poignée de lettres ou un crétin qui dessine dans un vieux bouquin moisi. Une pomme, c'était quelque chose qui se mangeait. L'orthographe n'avait rien à voir là-dedans. Son père disait une *mela*. Son professeur appelait ça une *pomme*. Son père aussi parfois, sauf que dans sa bouche ça devenait une *pommela*. Mais quel que soit le nom qu'on lui donne, la manière dont on l'écrit, c'était toujours la même chose. Les frères Antonucci, qui pourtant vendaient ces satanées pommes ne savaient sûrement pas écrire ce mot. Les pommes, on pouvait les faire pousser, on pouvait les acheter, on pouvait les voler, mais savoir comment cela s'écrivait, c'était sans intérêt. Que William s'occupe de l'orthographe. Personnellement, il se chargerait de les manger.

A contrecœur, il apprit l'orthographe des mots, car ne pas apprendre signifiait se retrouver à la traîne et refuser d'apprendre encore et toujours, ce qui serait plus insupportable que d'apprendre, d'oublier et de passer à autre chose. Et ça continua ainsi, jusqu'au moment où vous n'appreniez pas seulement l'orthographe de la pomme, mais aussi du ver qui était à l'intérieur ; jusqu'au moment où vous additionniez une pomme avec une autre pour en avoir deux, puis vous divisiez les deux par deux et vous vous retrouviez avec une seule pomme. Au point que lorsque la bonne sœur du catéchisme commença à parler d'Adam et Eve et de la pomme, Dino se représenta cette pomme comme celle qui était responsable de toute cette orthographe, ces additions, ces soustractions et divisions. Il y voyait le symbole du péché, de la chute. Dieu avait dit à Adam et Eve de manger tout ce qu'ils voulaient, sauf la pomme de l'arbre de la connaissance. Mais non, ça ne leur suffisait pas de manger, ils





voulaient la connaissance en plus, ces imbéciles, ils ne voulaient pas seulement manger, ils voulaient écrire ce qu'ils mangeaient, le diviser, l'additionner et le soustraire également. Voilà quel était le véritable péché originel. Et il en payait encore les conséquences aujourd'hui, avec cette orthographe, cette arithmétique, cinq jours par semaine, plus les histoires de pomme du dimanche par-dessus le marché. Ce qui s'était passé là-bas dans le Jardin avait tellement agacé Dieu qu'il avait transformé les descendantes d'Ève en une race de mères, de mademoiselles Mulliman et de bonnes sœurs; il avait condamné les descendants d'Adam à souffrir sous leur joug; il avait décidé qu'on ne pourrait pas mordre dans une pomme sans sentir le goût amer des lettres ou des signes « plus » et « moins ». C'était affreux, en vérité, quand on y réfléchissait, il y avait de quoi ébranler votre foi. »

Des pommes, de l'orthographe et des mathématiques, il en est encore question plus loin dans le récit, lorsque Dino va en cueillir sur

un pommier sauvage lors d'un bivouac avec les scouts :

« De Luca se souvenait d'avoir emmené les garçons bivouaquer, un soir, à Wintersville, au nord-ouest de la ville. « J'ai discuté avec un fermier du coin, il m'a autorisé à passer la nuit là avec mes gars, il les a installés dans sa grange. Il y avait un tas de pommes sauvages tout autour et j'ai bien précisé aux garçons qu'ils ne devaient pas y toucher. Les pommes étaient encore vertes, elles n'étaient pas mûres. Ca leur donnerait mal au ventre. Je leur ai interdit de s'approcher des arbres. Mais, évidemment, M. Dean Martin, dans toute sa splendeur, a décidé de manger une pomme. Malheureusement, elle est restée coincée dans sa gorge. On a failli le perdre. Les garçons m'ont appelé et je lui ai comprimé la poitrine, j'ai appuyé vraiment fort, et la pomme est ressortie. Il a recraché la pomme et une heure après tout allait bien. Mais on peut dire qu'il nous avait filé une sacrée frousse. »

Toutes ces leçons d'orthographe, ces additions, ces divisions, toutes ces pénitences, et voilà que maintenant, par-dessus le marché, il manquait de crever en voulant en manger une. »

Quand Dino quitte l'école à l'âge de 16 ans, il sait lire mais Toshes le dit cependant « illettré et brut de décoffrage », comme s'il était passé entre les mailles de la culture scolaire :

« Dino ne quittera pas réellement l'école; en vérité, il s'en éloigna peu à peu. Il devenait trop vieux pour ces conneries, de toute façon. Il avait maintenant 16 ans. Il était arrivé jusqu'en seconde. Il avait même lu un livre en entier : *Black Beauty*. Ca suffisait comme ça. Dehors, il y avait des filles, du fric et tout le reste. »



Quant à la culture de masse, voici comme Toshes décrit son apparition aux Etats-Unis :

« Les siècles passés à extraire des pierres des carrières et à marteler de l'or pour la gloire des dieux et des hommes étaient révolus. Le marbre de Carrare céda la place au linoléum, le granit fut remplacé par le béton et le placoplâtre. Tout était temporaire, rien n'était fait pour durer. L'éternité s'effaça devant l'instant présent comme l'or devant le plastique. (...) La culture de la noblesse américaine – c'est-à-dire la culture européenne qu'elle s'était appropriée, n'ayant pas de culture propre – ne deviendrait jamais la culture de l'Amérique. L'élite possédait la richesse. Mais la populace possédait le nombre, sa voix était la plus forte. Et comme toujours, cette voix s'élevait pour réclamer la même chose. Quel que soit le langage, elle voulait du pain et des jeux. Ce seraient ceux qui étaient les héritiers les plus légitimes de l'esprit des siècles disparus, ceux qui avaient fui l'Europe pour venir ici, pendant que Henry James et ses semblables prenaient le bateau en sens inverse pour se prélasser, qui im-

seraient leur goût à toute une nation. Ce furent eux, *analfabeta*, qui la bâtirent : eux, et leurs enfants, qui la firent chanter avec leurs chansons, en dérochant pour finir les paroles, les couleurs et les accords vulgaires des vents de leur pays natal. »

Cette apparition du mot *analphabète* est aussitôt suivie de celui d'*illettrisme* et de celui d'*alphabétisation* dont l'Amérique va se débarrasser : le terme caractérise ici la déculturation qu'entraîne le développement de la culture de masse, incarnée par Dino :

« L'Amérique était un pays de machines, et c'est à travers les machines, ces miraculeuses servantes de la culture de masse, que les muses de l'illettrisme offrirent à l'Amérique sa voix et sa vision durant ces années de vagues d'immigration. Des siècles plus tôt, l'imprimerie avait apporté l'alphabétisation à l'homme du peuple. Désormais, grâce à ces merveilleuses machines toutes nouvelles, il allait s'en débarrasser. »

Et ce développement de la culture de masse est incarné par Dino :

« Dino Crocetti, fils d'un coiffeur immigré, né sous un ciel gris acier, deviendrait une de ces stars du pays des rêves. Il ferait ce qu'aucune d'entre elles ne pouvait faire. Disques, films, radio, télévision : il les inonderait tous de sa présence, tel un homme de la Renaissance de la culture de masse. »

Certains s'accordent d'ailleurs à dire que la carrière de Dean Martin et sa reconnaissance comme artiste sont emblématiques de toute création culturelle aux Etats-Unis !

Présenté par Myriam DEKEYSER
et Sylvie-Anne GOFFINET

LIVRES-MEDIAS-OUTILS

Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes

Publié par *Learning Connections - Communities Scotland*, ce document a pour but de donner aux intervenants en alphabétisation un cadre à la fois théorique et pratique leur permettant de construire un curriculum qui rencontre les besoins des apprenants.

Ce curriculum se compose de deux parties. La première partie présente les principes clés qui devraient sous-tendre tout apprentissage des savoirs de base chez les adultes. La seconde partie porte sur la mise en pratique de ces principes et inclut des exemples de programmes d'apprentissage, d'identifications des besoins et d'exercices.

Le cadre est présenté sous la forme d'une roue qui peut être utilisée pour construire les objectifs de formation et donner des critères pour l'évaluation. L'apprenant est situé au centre et ce qui peut être appris se situe dans des cercles concentriques qui renvoient aux cinq savoirs de base définis par la *Scottish Qualifications Authority* : savoir communiquer, savoir calculer, connaître l'informatique, savoir résoudre des problèmes et savoir travailler avec les autres. Deux autres cercles rappellent au formateur que l'apprentissage ne concerne pas seulement des aptitudes ou des compétences, mais aussi la connaissance et la compréhension. Ils mettent aussi en évidence que le curriculum individuel d'un apprenant doit avoir pour but ultime de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, l'auto-détermination et l'esprit critique.

Des histoires à raconter...



Cet album a été réalisé, avec l'aide de l'artiste Isabelle Monoyer, par un groupe de mamans qui suivent des cours d'alphabétisation organisés par le *Collectif Alpha* dans une école de Saint-Gilles. Ce projet se voulait à la fois passerelle multiculturelle, échange intergénérationnel et occasion privilégiée pour les femmes de s'ouvrir à la création artistique. Il ambitionnait de créer du lien entre les mamans elles-mêmes, entre les mamans et leurs enfants et de favoriser une approche ludique de la langue française. Certaines participantes ont raconté des contes de leur pays d'origine ; d'autres ont apporté des contes écrits par leurs proches. Elles ont ensuite été initiées à l'emploi de différentes techniques artistiques. Pour la majorité d'entre elles, c'était une découverte.

L'ouvrage réalisé est composé de neuf contes. Deux sont entièrement illustrés et écrits en parallèle sur deux pages. Le texte de la page de droite est une version écrite en cursive et résumée de la page de gauche, plus accessible aux lecteurs débutants.

Mon destin est entre les mains de mon père – Tome I



« Ce livre, c'est une histoire d'amour avant tout mais c'est aussi une histoire qui parle du combat des femmes contre les mutilations sexuelles. » Ce premier tome d'un roman illustré accessible aux apprenants en alphabétisation met en scène Goubé, une jeune fille sénégalaise qui habite chez sa tante Daba. Un jour, elle apprend qu'elle doit se marier avec son cousin Sidi. Mais tous deux souhaitent choisir eux-mêmes leur partenaire. Vont-ils échapper à la destinée préparée par leurs parents ? Et quels terribles secrets cache Daba ? Pourquoi veut-elle protéger Goubé ? Quelques illustrations aux couleurs chatoyantes viennent rehausser le récit et permettent au lecteur de se familiariser avec les nombreux protagonistes du roman.

Les trois documents sont en vente au
Centre de documentation du Collectif Alpha :
Tél : 02 533 09 25

Liste des publications : www.collectif-alpha.be
(> Promouvoir l'alpha-Centre Doc >
Service librairie)

Commande : librairie.cdoci@collectif-alpha.be

Planetanime !

Planetanime ! est le nouveau répertoire d'outils d'Annoncer la Couleur, programme public de sensibilisation aux relations Nord-Sud.

Ce répertoire permet d'effectuer une recherche par type d'outils (valises et dossiers pédagogiques, jeux-ateliers, outils audiovisuels, expos-parcours, répertoires d'outils pédagogiques mis au point par d'autres organismes), par âge ou par thème (actions et changement positif de son environnement social, démocratie, images et perception, interdépendance Nord-Sud, justice sociale, médias, paix et conflits). Les thèmes sont eux-mêmes subdivisés en sous-thèmes (par exemple, pour 'actions et changement positif de son environnement social' : coopération, pistes d'actions pour le changement, solidarité).

La démarche d'Annoncer la Couleur s'inscrit dans un processus de pédagogie active : tous les outils sélectionnés sont des outils participatifs et sont accompagnés d'une animation ou d'une exploitation pédagogique. Certains outils demandent à être animés par l'organisation qui les a produits ; d'autres sont autonomes, c'est-à-dire que tout formateur ou animateur peut les utiliser en suivant les conseils donnés par leurs auteurs.

Destinés aux enfants et aux jeunes, les outils présentés sont néanmoins souvent utilisables ou adaptables pour un public en formation alpha. Réalisés par différents organismes, ils sont disponibles auprès de ceux qui les ont créés.

Le répertoire est accessible en ligne sur le site d'Annoncer la Couleur :

www.annoncerlacouleur.be

Une version papier est également disponible auprès des promoteurs provinciaux d'Annoncer la couleur (leur liste a été publiée dans le Journal de l'alpha n°154/septembre 2006, pp. 52-53).

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site : www.lire-et-ecrire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be

