

DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Périodique trimestriel 1^{er} trimestre 2022 Numéro 224



Journal de l'alpha



DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Au service de l'alphabétisation

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice Lire et Écrire Communauté française

5

Glossaire : quelques repères

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

9

Actifs et réac'tifs

Jacques Cornet, président de CGÉ

Version légèrement retravaillée d'un article publié dans *Traces de changements* (n°245, avril 2020)

18

Non ! Pour enseigner l'écrit, toutes les méthodes ne se valent pas !

Eveline Charmeux, professeur-formateur d'enseignants honoraire et ex-enseignant chercheur à l'INRP

29

Qu'est-ce que lire ?

Un cycle d'ateliers basé sur la gestion mentale

Rencontre avec Karyne Wattiaux, conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

41

Piocher, s'inspirer, adapter... des pistes à suivre et un cap à garder en alpha-FLE comme en alpha

Marie Fontaine, documentaliste et formatrice au Collectif Alpha

57

Pratique d'alphabétisation à distance en période de confinement

À distance, les apprenants peuvent aussi être moteurs de leur apprentissage

Dominique Herbeval, formatrice à Lire et Écrire Luxembourg

www.lire-et-ecrire.be/ja224-lee-lux

Leçon du confinement *Une expérience pilote de cours individuels en présentiel*

Patrick Gillard, coordinateur du
Centre Social du Béguinage

www.lire-et-ecrire.be/ja224-csb

Récit d'un échange linguistique ou comment, en situation d'échec, j'ai adapté ma méthode

Sophie Zeoli, formatrice dans
une école de Promotion sociale

69

Six balises méthodologiques pour réussir l'entrée en mathématique

Anne Chevalier, didacticienne en
mathématique et membre de CGÉ

78

Les mathématiques à Lire et Écrire : de la formation des formateurs à la formation des apprenants

Delphine Versweyveld, coordinatrice
pédagogique à Lire et Écrire Namur
et référente maths pour le mouvement
Lire et Écrire

90

Pédagogies différentes et publics en difficulté *Pourquoi ça marcherait ?*

Yves Reuter, professeur de
didactique du français à l'Université
de Lille et directeur de l'équipe de
recherche THEODILE

101

Visiter des musées avec un public alpha : méthodologie et pratique de terrain

Bénédicte Verschaeren, formatrice
au Collectif Alpha

www.lire-et-ecrire.be/ja224-collectif-alpha

Sélection bibliographique

Eduardo Carnevale, Centre de
documentation pour l'alphabétisation
et l'éducation populaire du Collectif
Alpha

114

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl

12 rue Charles VI 1210 Bruxelles T.02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Aurélie Audemar, Inès Ayari,
Justine Duchesne, Daniel Flinker, Aurélie Leroy

Comité de lecture Nadia Baragiola, Frédérique Lemaître,
Cécilia Locmant, Christian Pirlet

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2022/10901/01



Prochain numéro
Santé et bien-être
L'affaire de toutes et tous

Édito

Sylvie Pinchart, directrice
Lire et Écrire Communauté française

En alphabétisation, comme plus largement en formation des adultes, les méthodes sont souvent méconnues des acteurs qui ne sont pas directement impliqués dans les pratiques de formation. C'est un sujet qui ne semble pas beaucoup interroger...

Les discussions – parfois vives – portent plus volontiers sur les orientations philosophiques, politiques et/ou idéologiques des pédagogies. Ces orientations ainsi que leur (in)adéquation supposée sont régulièrement médiatisées dans des débats qui portent sur l'école.

Du côté des professionnels, tous arrivés à l'alpha par des chemins de traverse, les méthodes semblent pour eux se situer dans un « quelque part » aux contours un peu flous entre outils, manuels, consignes, didactiques, séquences pédagogiques et pédagogies. Au démarrage d'une formation d'alpha ou de FLE, comme en témoigne Marie Fontaine dans sa contribution, il y a une grande « fringale » de manuels et d'outils.

Dans les échanges d'équipe ou interéquipes, il arrive souvent un moment où il faut (re)clarifier ce que chacun-e met derrière ces mots. Que ce soit au départ d'un incident critique ou d'un effet inattendu, d'une volonté d'évaluer un dispositif ou de construire de nouveaux dispositifs d'apprentissage, il s'agit « en solo » ou en équipe de porter un regard réflexif et analytique sur les différentes composantes d'une situation pédagogique particulière.

Les méthodes en sont un maillon central et structurant, situées entre intentions pédagogiques et réalités de l'action.

En guise d'introduction à ce *Journal de l'alpha*, Sylvie-Anne Goffinet propose des repères pour définir ce que recouvrent différents concepts, dont celui de méthode, en faisant apparaître ce qui les distingue mais aussi les chevauchements qui peuvent exister entre certains d'entre eux.

À partir du champ de l'école, Jacques Cornet balise les grands courants pédagogiques à partir de la distinction entre pédagogies transmissives et pédagogies actives.

Une même méthode ne produit pas les mêmes effets en toutes circonstances, toutes les méthodes ne se valent pas. Elles ne sont pas neutres, elles ont été construites et témoignent de choix pédagogiques. Pour autant, elles ont aussi une certaine malléabilité et perméabilité, certaines s'empilent, se complètent ; d'autres semblent cependant incompatibles. Toutes interrogent la cohérence, la pertinence et l'efficacité de l'action pédagogique.

Les autres contributions de ce *Journal de l'alpha* abordent les méthodes pédagogiques à partir de différentes portes d'entrée.

En alpha comme partout, le covid s'est invité dans les pratiques, bousculant notamment les dimensions individuelles et collectives des dispositifs, la relation formateur-apprenants et les relations entre apprenants. Deux contributions en témoignent de manière très contrastée, illustrant au travers des méthodes mises en œuvre des conceptions différentes de l'alphabétisation : déficitaire (rattrapage de type scolaire), managériale (montée en compétences des individus dans une visée pragmatique et utilitariste) et compréhensive (axée sur les dimensions sociales et culturelles)¹.

Plusieurs contributions explorent la thématique de ce numéro à partir des langages fondamentaux et de leur didactique : lecture² et mathématiques principalement. D'autres témoignent d'une expérience pratique particulière : découverte du « qu'est-ce que lire ? » avec la gestion mentale, échanges linguistiques en vue de l'acquisition du français oral et pratique de « médiation culturelle » adaptée à la visite de musées avec des groupes d'alpha.

Proposer un échange sur les méthodes – par *Journal de l'alpha* interposé – permet de tisser des liens entre le secteur associatif

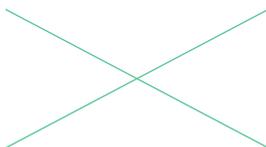
1 Voir : AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, pp. 29-30, <https://lire-et-ecrire.be/balises>

2 En complément de l'article d'Eveline Charmeux publié dans ce numéro sur la lecture, lire : Eveline CHARMEUX, *Pour qu'ils maîtrisent l'orthographe, faut-il l'enseigner autrement ?*, in *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010, pp. 46-56, www.lire-et-ecrire.be/ja173

de la formation d'adultes et la promotion sociale³, le secteur de l'alpha et le monde scolaire, mais aussi entre le domaine de la recherche et le terrain.

À Lire et Écrire, comme dans de nombreuses autres associations, nous portons haut et fort notre attachement aux pédagogies émancipatrices⁴, issues à la fois des pratiques d'éducation populaire – éducation permanente⁵ – et de ce que Yves Reuter désigne dans son article par « pédagogies différentes ». Nous portons ce projet pédagogique dans une double conviction : celle des valeurs – « *l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité* »⁶ – et celle de la pertinence et de l'efficacité pédagogique.

Il est précieux pour des acteurs associatifs tels que Lire et Écrire que des recherches universitaires étayent et appuient ces orientations.



- 3 En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement de promotion sociale offre aux adultes et jeunes adultes la possibilité d'acquérir un titre d'études qu'ils n'ont pas obtenu durant leur formation initiale. Cet enseignement intervient aussi dans le cadre de la formation personnelle et professionnelle continue.
- 4 Voir : *Journal de l'alpha, Pédagogies émancipatrices*, n°145, février-mars 2005, www.lire-et-ecrire.be/ja145 ; *Journal de l'alpha, Pédagogies émancipatrices et démarches citoyennes*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, www.lire-et-ecrire.be/ja192. Le lecteur trouvera de nombreux autres articles sur l'une ou l'autre méthode pédagogique émancipatrice dans différents numéros du *Journal de l'alpha*.
- 5 Selon l'article 1^{er} du décret Éducation permanente tel que modifié en 2018, l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative vise l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits civils et politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant leur participation active et leur expression culturelle.
- 6 Charte de Lire et Écrire, <https://lire-et-ecrire.be/charte>

Certains utilisent le terme « méthode » pour parler d'un manuel et, du coup, préfèrent parler de « méthodologie » pour nommer ce que d'autres appellent « méthode ». D'autres encore recourent indifféremment à « théorie-pratique », « méthode » ou « pédagogie » pour rassembler sous un même vocable l'entraînement mental, le croisement des savoirs, la pédagogie du projet, les intelligences citoyennes, les méthodes naturelles de lecture-écriture et de calcul, les ateliers ECLER, etc.¹

Pour tenter d'y voir plus clair, voici quelques repères terminologiques allant de « pédagogie » à « action pédagogique », tout en faisant le lien avec « émancipation » souvent associée à « pédagogie », « méthode » ou « action ».

Glossaire : quelques repères

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

Pédagogie

Selon le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, « la pédagogie est une 'théorie-pratique' qui articule, en tentant de les relier avec cohérence :

- des intentions politiques reposant sur des convictions, des finalités, des valeurs, une philosophie et une éthique sociale ;
- des conceptions sur l'apprentissage ;

1 C'est le cas par exemple du cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, *Balises pour l'alphabétisation populaire*, où le terme « théories-pratiques » est utilisé p. 66, le terme « pédagogies » p. 167 et le terme « méthodes » p. 169 (voir note 2 pour les références).

— des pratiques basées sur un choix de méthodes, d'outils et de techniques et sur un dispositif organisant leur mise en œuvre. »²

En d'autres termes, la pédagogie comprend la définition des buts éducatifs, en lien avec des finalités sociales, et leur articulation avec l'ensemble des moyens et des stratégies pour atteindre ces buts.

Ou encore, selon Philippe Meirieu, « la pédagogie permet de penser la question du 'passage à l'acte' en éducation, dans un aller-retour interrogatif entre les fins et les moyens. Elle s'efforce de parcourir la chaîne des finalités aux pratiques, obstinément et dans les deux sens. »³

Pédagogie émancipatrice

Une pédagogie est émancipatrice si⁴ :

- Elle modifie les représentations du public quant à son avenir, en lui permettant de se donner un futur.
- Elle lui donne les moyens de décoder la réalité et les mécanismes qui y opèrent, ainsi que d'analyser sa condition, sa position sociale et ses représentations.
- Elle modifie les images que l'apprenant a de lui-même et lui permet d'augmenter sa confiance en soi, de réhabiliter une image de soi positive, de découvrir ses ressources propres, etc.
- Elle lui permet de prendre conscience qu'il peut être un acteur social, individuel et collectif, qu'il peut avoir prise sur lui-même et sur la réalité.
- Elle l'outille pour mener une action : définition d'un but à atteindre, planification d'une activité, mobilisation de ressources, réalisation.

2 Aurélie AUDEMAR et Catherine STERCQ (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 81, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabétisation_populaire.pdf

3 Philippe MEIRIEU, *Sciences de l'éducation et pédagogie*, www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf

4 Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle (I)*, octobre 2009, www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=category&id=9&Itemid=103

- Elle lui permet d’acquérir des connaissances, des capacités cognitives, des habiletés manuelles et des attitudes qui lui permettront d’évoluer dans l’environnement (environnement proche et sociétal), d’user de multiples ressources : lire, écrire, calculer mais aussi induire, déduire, comparer, synthétiser, analyser, formaliser, vérifier...
- Elle lui permet de développer des capacités de communication et d’expression, de s’entraîner à la prise de parole et à l’écoute sous toutes leurs formes, de développer une certaine maîtrise affective et émotionnelle.
- Elle lui permet de se construire une nouvelle identité, en relation avec d’autres dans le cadre des groupes où il est impliqué, tout à la fois en continuité et en rupture avec l’ancienne, et en articulation avec l’environnement.
- Elle lui permet de voir la réussite comme une construction tâtonnante dans laquelle il est permis de connaître des échecs, qu’il pourra utiliser comme des points d’appui pour rebondir.

Méthode pédagogique

Avec Philippe Meirieu, on peut considérer qu’il existe trois définitions du concept de méthode pédagogique qui vont du plus général au plus précis⁵ :

- un courant pédagogique servant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant pour ce faire un ensemble cohérent de pratiques (le socioconstructivisme par exemple) ;
- un certain type d’« activité » visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités et mettant en œuvre des situations et des outils identifiés (la méthode naturelle de lecture-écriture par exemple) ;
- une technique dont l’usage est codifié et qui est liée à des objectifs déterminés (une situation-problème par exemple).

5 Philippe MEIRIEU, *Méthode pédagogique*, www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm

Constats qui en découlent :

- On peut situer sur cet axe à peu près toutes les propositions pédagogiques.
- Chaque définition est inclusive par rapport aux autres : la première contient la seconde et la troisième, et ces dernières, même si elles ne le précisent pas explicitement, renvoient toujours à des finalités et statuent, d'une manière ou d'une autre, sur ce qu'il convient de mettre en place comme rapport aux savoirs, rapport au formateur et rapport des apprenants entre eux.

Francis Tilman et Dominique Grootaers⁶ situent quant à eux les méthodes pédagogiques entre les pédagogies et les techniques didactiques (voir ci-après). Plus globalisantes que ces dernières, *« les méthodes pédagogiques regroupent des pratiques qui supposent des choix d'objectifs clairs, sous-tendus par une philosophie de l'éducation ; elles reposent également sur une conception de l'apprenant et du formateur et en déduisent pour eux des rôles spécifiques ; elles utilisent plusieurs techniques pédagogiques, rarement une seule, et les intègrent dans un dispositif (organisation de l'espace et du temps) nettement caractérisé »*. Ils ajoutent néanmoins que la limite entre pédagogie et méthode pédagogique est difficile à définir et proposent de situer le passage des méthodes aux pédagogies à partir du moment où les premières sont dotées de manière explicite de leurs finalités sociales. Un bon exemple est la pédagogie du projet qui est à la fois une pédagogie dans sa dimension « finalités » et une méthode dans sa dimension « dispositif pédagogique ».

Pour compléter ces définitions, voici un relevé non exhaustif des méthodes pédagogiques émancipatrices : les méthodes naturelles de lecture-écriture et de calcul (pédagogie Freinet), le chef-d'œuvre, le texte libre et les ateliers ECLER, le langage intégré, les intelligences citoyennes (dire le Juste et l'Injuste), le projet (tel que conçu par la pédagogie du projet), Reflect-Action, les pédagogies interculturelles, les ateliers d'écriture et d'arts plastiques, les ateliers ou cafés philo, l'entraînement mental,

6 Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale / Couleur Livres, 2006, p. 67.

la pédagogie institutionnelle, le croisement des savoirs et des pouvoirs, la formation-action-recherche, l'éducation nouvelle et le socioconstructivisme, l'approche autobiographique⁷.

Techniques didactiques et outils

Plus concrètes que les méthodes, les techniques didactiques sont des façons de faire, des activités « dont le but est l'apprentissage et qui reposent sur certaines procédures clairement définies. Les techniques didactiques utilisent parfois des outils mais ne se réduisent pas à ceux-ci puisqu'elles prévoient la manière d'en faire usage. »⁸ Comme exemples, on peut citer les exercices d'entraînement systématique, les mises en situation, les jeux de rôle, les schématisations, les recherches documentaires, les situations-problèmes, les techniques d'animation de débats, les techniques de créativité utilisées notamment en atelier d'écriture, etc.⁹

Isolé, l'outil n'a quant à lui aucun sens pédagogique, il peut accompagner de nombreuses techniques, elles-mêmes mises au service de différentes méthodes, articulées chacune à une ou plusieurs pédagogies, émancipatrices ou non.

Avec les outils, nous sommes ainsi arrivés à l'élément le plus praticopratique des notions liées à la conception et à la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique.

Action pédagogique

En alphabétisation populaire, le formateur, la formatrice construit son action pédagogique en mobilisant/articulant à sa manière des théories-pratiques, des pédagogies, des méthodes et en utilisant de nombreux outils et techniques¹⁰.

7 La presque totalité de ces méthodes ont fait l'objet de dossiers ou d'articles dans le *Journal de l'alpha*. Si vous souhaitez en connaître les références, vous pouvez les demander à la rédaction : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

8 Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie*, op. cit., p. 57.

9 Ces techniques peuvent aussi être considérées comme des méthodes selon la définition de Philippe Meirieu puisque ce chercheur donne une définition plus extensive des méthodes que Francis Tilman et Dominique Grootaers.

10 Aurélie AUDEMAR et Catherine STERCQ (coord.), op. cit., p. 165 et suivantes.

Autrement dit :

- Il, elle mobilise pédagogies, méthodes, techniques et outils à partir de ses connaissances théoriques et savoirs d'expérience.
- Il, elle mobilise des ressources humaines (les siennes, celles des apprenants, celles d'autres personnes).
- Il, elle mobilise des situations (le contexte proche ou lointain, des évènements, des situations vécues...).
- Il, elle mobilise des ressources matérielles et les organise.

L'action pédagogique est aussi faite de mille « petits riens »¹¹ : des êtres particuliers, un contexte à nul autre pareil, une rencontre singulière, un courage, une envie, des chemins buissonniers, une posture, des paroles, une manière d'être... qui font qu'un dispositif est habité et peut aboutir à une création, à la réussite d'un projet. Une action pédagogique se réalise dans une temporalité et un espace où se structurent un possible, des échecs, des réussites, des décisions, des reprises, des interrogations, des angoisses, des doutes, du risque, de l'intelligence... Elle ne correspond donc pas à un travail de reproduction d'un dispositif ou à l'application d'une méthode mais est en construction perpétuelle.

La diversité des pédagogies, des méthodes et des outils ne signifie pas le relativisme pédagogique. Toutes les méthodes, outils et techniques ne sont pas équivalents dans la poursuite d'un objectif. Construire un mode d'action implique d'être au clair avec la nature de la relation pédagogique proposée, les modalités d'évaluation envisagées, les situations utilisées, les techniques et outils mobilisés. Cela implique aussi d'en analyser la cohérence avec les finalités et les buts poursuivis.

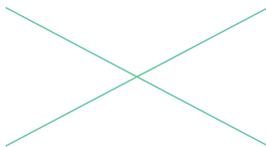
Lien entre méthode, mode d'action et pédagogie émancipatrice

Pour évaluer si une méthode ou un mode d'action est en cohérence avec des enjeux d'émancipation, on peut se référer

11 Mireille CIFALI, *Transmission de l'expérience entre parole et écriture*, in *Éducation permanente*, n°127, 1996-2, pp. 183-200, [mireillecifali.ch/Articles_\(1976-1996\)_files/transmission.pdf](http://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/transmission.pdf)

aux différents points caractérisant une pédagogie émancipatrice, en se posant notamment les questions suivantes :

- La méthode, le mode d'action est-elle, est-il fondé sur une approche collective ?
- Part-elle, part-il d'une ou de situations concrètes à transformer, de questions de recherche à traiter, de projets à mener... dont les enjeux sont réels ?
- Met-elle, met-il les apprenants et le formateur en situation de prise de parole, de mise en problème, en recherche, en action ?
- Permet-elle, permet-il aux apprenants de passer d'un rôle de dominé à celui de sujet-acteur/auteur de sa vie, du silence à la prise de parole, de la négation de soi à l'acceptation et à l'affirmation de soi, d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité, de l'acceptation de la fatalité au désir de construire son avenir ?
- Participe-t-elle, participe-t-il aux visées de l'alphabétisation populaire (égalité, participation, émancipation, accès aux droits, changement social) ?
- Pose-t-elle, pose-t-il le pari de l'égalité et du « tous capables ! » ?
- Développe-t-elle, développe-t-il le pouvoir d'agir des apprenants et du formateur ?
- Permet-elle, permet-il l'acquisition de savoirs libérateurs comme ceux issus du croisement des savoirs d'expérience (de vie et d'action) et des savoirs théoriques qui permettent de passer de l'individuel au collectif, du particulier au général ?
- Leur permet-elle, leur permet-il de développer leur réflexivité¹² et leur créativité ?
- Contribue-t-elle, contribue-t-il à leur développement cognitif et favorise-t-elle, favorise-t-il la métacognition grâce à laquelle on prend conscience des opérations mentales qu'on mobilise ?



¹² Aptitude de tout acteur social à analyser sa propre activité.

À lire pour en savoir plus sur les pédagogies, les méthodes et les techniques didactiques, auxquelles s'articulent modes et ressorts d'apprentissage (la motivation en tant que facteur d'engagement et de maintien en formation) :



Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale / Couleur Livres, 2006, en particulier la première partie, pp. 5-98

Au-delà de son intérêt pour qui se soucie d'éducation, de formation et d'apprentissage, cet ouvrage fournit des grilles de lecture permettant à toute formatrice de situer ses pratiques pédagogiques en lien avec ses objectifs et finalités. Chacun y trouvera des éléments qui lui permettront de « se situer et choisir, en meilleure connaissance de cause, les conceptions et démarches pédagogiques qu'il jugera les plus indiquées, par rapport à ses propres convictions et son contexte de formation » (p. 5). Mission accomplie, sans aucun doute !



On va finir par se rendre compte que la pédagogie est politique, que les méthodes pédagogiques ne se justifient pas par leur plus ou moins grande efficacité d'apprentissages mais par leur finalité : quel type de sujet veulent-elles faire émerger dans quelle société ? Toutes les pédagogies, qu'elles soient actives ou transmissives, ne veulent pas la même chose. Petit essai de typologie, arbitraire et réductrice¹.

Cette typologie et les réflexions qui suivent ont été produites dans le cadre de l'enseignement obligatoire mais devraient permettre également de questionner le monde de l'alphabétisation.

Actifs et réac'tifs

Jacques Cornet, président de CGÉ (Changements pour l'égalité)

Ce texte est une version légèrement retravaillée d'un article publié dans *Traces de changements*, n°245, avril 2020.

La liberté pédagogique inscrite dans notre constitution divise notre société : entre les traditionnalistes et les libertaires, c'est le grand écart. Le même PO (pouvoir organisateur) communal peut organiser les deux pour satisfaire sa clientèle. Et cela dans une confusion sous-jacente totale, l'expression « pédagogies actives » cachant tout et n'importe quoi.

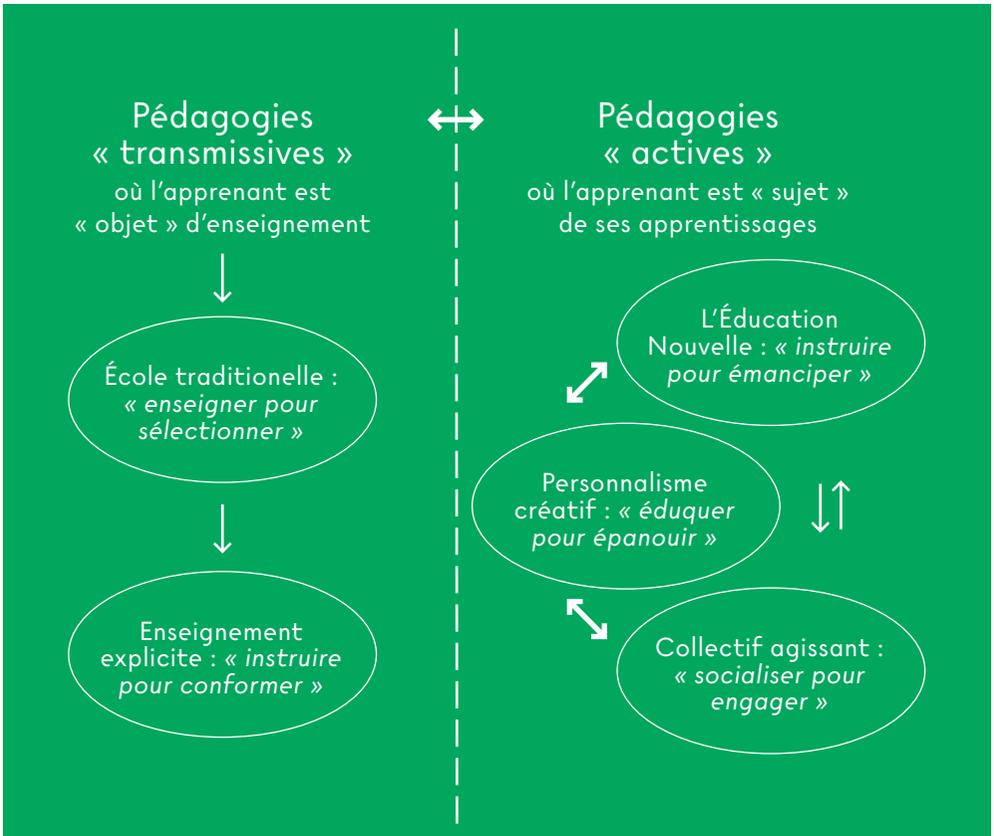
En partant du principe que l'école, dans nos sociétés, a pour fonctions d'instruire, d'évaluer (orienter), d'éduquer et de socialiser, cette typologie peut se construire sur base de la priorité que se donne la pédagogie entre ces différentes fonctions. Et sur base

1 Le titre de cet article est inspiré de la méchante expression de Chloé Andries dans : *Écoles Steiner : pédagogie réac-tive*, in *Médor*, n°16, automne 2019.

des oppositions suivantes : instruire ↔ sélectionner ; émanciper ↔ conformer ; épanouir ↔ engager.

On peut apprendre, ou ne pas apprendre, aussi bien avec un enseignement transmissif qu'avec une pédagogie active. Quand il apprend, l'apprenant est toujours actif, même et surtout si son activité cognitive ne se voit pas. Apprendre, c'est toujours « reconstruire » dans sa tête. Et cela peut se faire en étant récepteur d'une pédagogie transmissive ou en étant acteur ou, encore mieux, auteur dans un dispositif de pédagogie active. Si on oppose pédagogies transmissives et pédagogies actives, c'est la posture éducative qui est différente, ainsi que l'effet recherché de cette éducation.

Schéma résumant la présentation qui va suivre :



Les pédagogies transmissives

Les pédagogies transmissives supposent une posture éducative de soumission au savoir. Le savoir est considéré à priori comme la forme supérieure de représentation du réel. Il apparaît comme « découvert » par les chercheurs et, une fois découvert et pérennisé, transmis par les enseignants. C'est ce qui fonde la hiérarchie des intervenants : chercheurs > enseignants > apprenants. Le maître sait et les élèves ne savent pas. Le maître transmet et les élèves se soumettent. Il s'agit de perpétuer un certain type de rapport au savoir, à certains modes de production et de transmission du savoir. C'est en cela que l'institution scolaire reproduit et renforce les rapports sociaux existants. Ce type de rapport au savoir est cohérent avec un certain type de rapport à l'autorité, de rapport aux autres et de rapport au monde. On pourrait dire la même chose d'une alphabétisation qui se centrerait uniquement sur le code sans aucune situation ni projet dans lequel s'inscrirait cette alphabétisation.

Cette pédagogie s'accompagne d'une gestion des comportements correspondant à la gestion des apprentissages : l'élève y est objet d'éducation comme il y est objet d'instruction, pour qu'il s'adapte au monde tel qu'il existe, qu'il s'intègre harmonieusement dans les rapports sociaux existants. C'est d'ailleurs en cela que les patrons éclairés s'opposent aujourd'hui à ces pédagogies, soucieux que l'école forme de nouveaux travailleurs capables de créativité, d'autonomie et de coopération.

Enseigner pour sélectionner : l'école traditionnelle

L'école traditionnelle, à pédagogie transmissive, ne pense guère sa pédagogie. Elle est fortement tributaire de représentations sociales non explicitées, « naturelles » : idéologie du don et du mérite, nécessité évidente d'une normalisation des comportements, adaptation de l'école à la division du travail... C'est un ensemble d'habitudes implicites de travail qui s'imposent dans les classes, sans remise en question. L'enseignant enseigne et les élèves apprennent s'ils le peuvent. La fonction cachée de sélection l'emporte largement sur les autres fonctions de l'école : on instruit, éduque et socialise pour que chacun reste à sa place. La légitimité de cette sélection

repose sur une croyance généralisée en l'égalité des chances et en l'inégalité des ressources individuelles. Désoccultez le déterminisme social et tout s'effondre.

C'est une école qui convenait très bien à la reproduction des rapports sociaux de la société industrielle. C'est ce qui explique qu'aujourd'hui, elle est aussi bien critiquée par la droite libérale que par la gauche. Elle reste défendue par la droite conservatrice et reste aussi dominante dans les représentations de l'école des familles populaires qui acceptent cette compétition individuelle en espérant que leurs enfants en sortent gagnants, les exceptions confirmant la règle.

Instruire pour conformer : l'enseignement explicite

L'enseignement explicite se revendique comme modèle et se théorise², en se présentant même comme la seule pédagogie vraiment scientifique. Démonstrations statistiques à l'appui, il s'affirme plus efficace face aux pédagogies actives (voir ci-après) qu'il présente comme préjudiciables aux enfants de milieux populaires. On pourrait dire que cet enseignement est par excellence l'antipédagogie active. En cela, il révèle par contraste ce que sont les pédagogies actives.

Cet enseignement porte bien son nom : c'est l'enseignement qui compte. Cela signifie que ce sont l'enseignant, le savoir et même l'ordre social, à travers les comportements exigés, qui sont centraux. Alors que les pédagogies actives annoncent vouloir mettre l'élève au centre des apprentissages, l'enseignement explicite annonce clairement que les élèves seront objets d'instruction et d'éducation.

Pour être efficace, l'enseignant annonce d'abord aux élèves les objectifs et les enjeux d'apprentissage pour la leçon qui va suivre. Il donne ensuite les explications en les reliant explicitement aux objectifs annoncés. Lorsqu'il s'est assuré de la compréhension des élèves, il propose des exercices qui, s'ils sont réussis, permettent de passer à la leçon suivante. C'est parce que les objectifs et les

2 Son chef de file actuel est Steve Bissonnette, invité récemment par les Universités de Liège et de Mons où son influence est grandissante.

enjeux de l'apprentissage sont annoncés que cet enseignement s'appelle explicite, par opposition aux pédagogies actives qu'il accuse d'être implicites, ce qui expliquerait leur inefficacité.

Chaque leçon doit être bien préparée. Cette préparation prévoit d'abord les résultats d'apprentissages recherchés, ensuite les preuves qu'ils sont atteints et enfin les interactions avec les élèves pour y arriver. Ces interactions commencent par la démonstration de l'enseignant, suivie d'une pratique guidée et terminée par une pratique autonome. Une phase de consolidation des apprentissages est ensuite prévue. Chaque étape du programme est ainsi séquencée et fortement intégrée dans une progression structurée allant du simple au complexe. Cette orientation est très présente dans l'apprentissage de la lecture-écriture et pourrait influencer le monde de l'alphabétisation. Le programme *P.A.R.L.E.R*³, fort présent actuellement dans les écoles, pourrait par exemple y faire son apparition.

Partant du principe que les élèves présentant des troubles de l'apprentissage sont aussi souvent des élèves qui présentent des troubles du comportement, l'enseignement explicite propose également une méthode de gestion des comportements prévoyant des interventions préventives (relation positive, environnement sécurisant, encadrement constant, classe bien organisée et stratégie d'enseignement efficace) et des interventions correctives. Par exemple, la bonne organisation de la classe, ce sont des places assignées aux élèves, un mobilier disposé pour que tous les élèves puissent voir l'enseignant et le tableau, un agenda journalier des activités affiché au tableau et coché au fur et à mesure de leur réalisation, des routines renforcées pour les déplacements, la distribution du matériel... L'élève est très clairement mis en posture de soumission au savoir et à l'ordre de la classe. Et c'est efficace pour les apprentissages, notamment ceux évalués par PISA⁴ !

Les débats entre tenants de l'enseignement explicite et ceux des pédagogies actives portent en général sur l'efficacité des méthodes, mais leur virulence et la violence des accusations

3 Voir : parlerbelgique.uliege.be

4 Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Voir : www.oecd.org/pisa-fr

récioproques ne peuvent se comprendre que par les choix idéologiques –quel sujet veut-on faire émerger dans quelle société ? – qui les opposent. On aurait tort de rejeter les apports de l’enseignement explicite au nom d’une pureté idéologique. Celui-ci nous rappelle qu’en pédagogie active également, il faut expliciter les apprentissages, mais pas nécessairement à priori. Dans une classe à pédagogie active, certains apprentissages gagneraient à s’inspirer de certaines séquences de l’enseignement explicite. Une classe à pédagogie active a aussi intérêt à être une classe bien organisée, mais la question reste : organisée comment, par qui et dans quel but ?

Pour ses partisans, l’enseignement explicite apparaît aujourd’hui comme la seule bonne façon de sauver l’école traditionnelle et l’ordre social : un enseignement efficace, de bons apprentissages des matières scolaires, une régulation stricte de la classe et de l’école. Il rassure tous les conservateurs et renvoie les pédagogies actives à leur image : des rêveries de gauchistes potaches...

Les pédagogies actives

Au contraire des pédagogies transmissives, les pédagogies actives supposent un rapport de maîtrise au savoir. Le savoir est considéré comme ayant été construit collectivement. Si le savoir a été construit, il peut être déconstruit et reconstruit et c’est ce qu’on propose à l’élève. Cela remet en question les modes de production et de transmission du savoir. Ce rapport de maîtrise au savoir peut être proposé de différentes manières selon les pédagogies actives : l’enfant peut être invité à le découvrir seul ou en groupe, par projet ou par situation-problème. Ce type de rapport au savoir entraîne un autre type de rapport à l’autorité, de rapport aux autres et de rapport au monde.

Les pédagogies actives s’accompagnent d’une gestion des comportements correspondant à la gestion des apprentissages : l’élève y est sujet, coauteur de son éducation, pour qu’il participe au monde et à sa transformation. Cette participation peut, comme nous allons le voir, être plus personnelle ou plus collective, plus sociale ou plus culturelle.

Instruire pour émanciper : l'Éducation Nouvelle

L'auto-socio-construction du savoir a été théorisée par le GFEN⁵. L'apprentissage se fait principalement à travers des situations-problèmes, un dispositif inventé et travaillé par ce mouvement⁶, et souvent galvaudé en dehors de lui. Ce courant remet en question les inégalités sociales et d'apprentissage. Le savoir et la culture sont considérés non pour leur utilité professionnelle ou même sociale, encore moins pour leur valeur d'échange, mais comme leviers de l'émancipation personnelle et collective, comme vecteurs de paix et de développement humain.

« Tous capables ! » « Je cherche donc j'apprends ! » « J'enseigne, donc je conçois ! » « Expliquer dispense de penser ! » L'activité de l'élève est mise en avant, une activité de recherche en coopération pour produire du savoir local, pour s'émanciper par le savoir. Cela suppose pour l'enseignant un travail d'analyse didactique important. Une situation-problème ne s'improvise pas. Elle est conçue pour contraindre l'apprenant à surmonter des obstacles épistémologiques et s'approprier le savoir correspondant. Ce qui est très différent d'une pédagogie du projet qui fait confiance aux multiples situations de vie rencontrées pour que tous les apprentissages fondamentaux se fassent naturellement.

C'est la pédagogie alternative la plus difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant parce qu'elle exige un travail de recherche et de conception important. Heureusement, elle est portée par un mouvement fort où on peut compter sur les camarades pour se coformer⁷.

Elle n'a pas d'effets sur le marché scolaire : peu connue des parents, elle n'est pas revendiquée. Elle est pourtant, du point de vue de CGé, une des pédagogies à mobiliser en priorité pour favoriser la réussite des enfants de milieux populaires.

5 Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

6 En remontant le temps, avec des auteurs (et présidents de l'association) comme Jacques Bernardin, Odette et Henri Bassis, Henri Wallon, Paul Langevin...

7 En mouvement avec le GFEN, il y a aussi le GBEN (Groupe Belge d'Éducation Nouvelle), le LIEN (Lien International d'Éducation Nouvelle)...

Éduquer pour épanouir : le personnalisme créatif

Le modèle personnaliste met en avant l'épanouissement de l'enfant, sa curiosité, son appétence naturelle à chercher et à apprendre. Sur l'axe qui va du moins de contraintes au plus de contraintes en éducation, c'est le modèle qui, de loin, accorde à l'enfant le plus de liberté, jusqu'à parfois, comme à Summerhill⁸, une liberté complète.

L'enseignant importe moins que l'environnement de la classe. Cet environnement, le plus riche possible, propose de multiples portes d'entrée vers la recherche et l'apprentissage. Le plaisir est mis en avant, le plaisir à être, le plaisir à chercher, le plaisir à s'exprimer et à échanger, le plaisir à grandir. La priorité est donnée à l'expression et à la créativité, c'est l'idéal de la personne libre et épanouie. L'enfant ou le jeune y apprend à partir des projets de recherches qu'il mène, des projets encouragés et accompagnés par l'enseignant. Ces projets peuvent être menés seuls, en petits groupes ou en groupe-classe, mais la dimension personnelle l'emporte sur la dimension collective, l'épanouissement personnel sur l'engagement collectif. La personne de l'enfant est conçue dans sa globalité, dans le respect de sa personnalité et de son rythme, et en accordant une égale valeur à toutes les filières et orientations, dans un certain déni des réalités sociales et économiques.

Par les temps qui courent, avec l'hypervalorisation de l'enfance, l'obsession du développement personnel et l'happycratie, c'est évidemment la pédagogie la plus demandée par les parents bobos⁹, celle qui pèse lourd sur le marché scolaire et qui pousse les pouvoirs organisateurs à organiser tout, n'importe quoi et son contraire.

8 Alexandre S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill* (édition originale publiée par Hart Publishing, New York, 1960). Mais aussi avec plus de contraintes, des auteurs comme Ovide Decroly, Maria Montessori, Rudolf Steiner... et des expérimentations actuelles à travers les écoles démocratiques : les écoles Sudbury, le lycée autogéré de Paris, le lycée expérimental de Saint-Nazaire et, en Belgique, (feu) Pédagogie Nomade, l'école démocratique de l'Orneau...

9 À propos du terme « bobos », voir : Camille POLLONI, *Qui sont les bobos ?*, in *Les Inrockuptibles*, 9 avril 2010, www.lesinrocks.com/actu/qui-sont-les-bobos-45018-09-04-2010

Socialiser pour engager : le collectif agissant

Le modèle institutionnel¹⁰ met l'accent sur le collectif. Si l'environnement importe également pour faire naître des idées de recherches et de projets, c'est le groupe qui va être activé pour mener collectivement ces recherches et ces projets. L'enseignant est bien responsable du dispositif mais il s'efface au profit de l'organisation du groupe. Il s'agit d'apprendre à s'organiser pour coopérer et progresser ensemble. Les situations de classe comprennent nécessairement de multiples difficultés et problèmes. Chacune de ces difficultés ou chacun de ces problèmes sera l'occasion de pousser le groupe à trouver la meilleure manière d'y répondre, et donc de créer les institutions nécessaires au bon fonctionnement de la classe. La priorité est donnée à la coopération, c'est l'idéal de l'acteur social engagé.

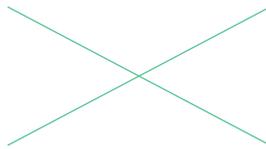
Avec le socioconstructivisme, c'est la pédagogie la plus difficile à mettre en œuvre parce qu'elle exige des modifications importantes dans l'organisation du temps et de l'espace. Avec ses (petites) institutions, elle dérange beaucoup la (grande) Institution. Mais c'est aussi la plus facile parce qu'elle peut accueillir presque toutes les méthodologies : le drill quand c'est nécessaire, les situations-problèmes et les projets. À CGÉ, nous aimons d'ailleurs associer pédagogie institutionnelle et socioconstructivisme.

Pédagogie et politique

Si les pionniers du GFEN et Célestin Freinet étaient proches ou membres du Parti Communiste français (jusque dans les années 1960) tandis que Maria Montessori était proche de Mussolini et de Pie XII, ce n'est pas un hasard. Chaque option pédagogique est un choix politique. Entre enseigner pour sélectionner, instruire pour conformer, instruire pour émanciper, éduquer pour épanouir et socialiser pour engager, il faut choisir et donc partiellement aussi renoncer. C'est pourquoi tout pouvoir organisateur, ou toute association d'éducation permanente, devrait se poser les questions suivantes. De quelle adulte rêvons-nous ? Souhaitons-nous plutôt des

10 Développé par des auteurs comme Célestin Freinet, Janusz Korczak, Fernand Deligny, Fernand Oury...

personnes épanouies centrées sur leur développement personnel, ou bien des acteurs émancipés centrés sur leurs capacités créatives, ou bien encore des citoyens militants centrés sur leurs capacités d'action sociale ? À qui l'enfant, ou l'adulte apprenant, appartient-il ? L'apprenant s'appartient-il à lui-même, à ses parents ou à sa famille, à l'enseignant, à l'école ou à l'association, à sa communauté ou à la société et aux pouvoirs publics qui la représentent ? La question est évidemment dérangeante et l'apprenant n'appartient à personne. Il est cependant nécessaire de repenser qui peut, doit décider de l'orientation et du sens de ses apprentissages.



Today you will learn:
How to identify words of weight and mass
How to estimate mass

"A reader should be thinking all the time while reading."

1. Important information
2. Facts about characters or the story
3. Predictions - what might happen next?
4. Questions about words, characters, or the story
5. Personal reactions - what happens

Scissors
Heather



L'enseignement de l'écrit est, depuis toujours, en France, l'objet d'un conflit récurrent à propos des méthodes employées, qu'une croyance coriace s'obstine à réduire à deux : celle qu'on appelle « syllabique » et celle qu'on appelle « globale ».

Le propos de l'article est de détruire cette idée reçue, en démontrant que la problématique de cet enseignement est plus complexe et que la véritable opposition est celle de deux familles de démarches :

- une famille de démarches fermées, avec manuels de lecture et méthodes imposées, centrées sur les savoirs à acquérir ;
- une famille de démarches ouvertes, centrées sur l'enfant.

L'article s'efforcera d'une part de démontrer que les premières reposent sur des mensonges et des ignorances, et d'autre part de préciser les choix des secondes pour en dégager les principes et tenter de convaincre de leur supériorité.

Non ! Pour enseigner l'écrit, toutes les méthodes ne se valent pas !

Eveline Charmeux, professeur-formateur d'enseignants honoraire et ex-enseignant chercheur à l'INRP

Qu'est-ce qu'une « méthode » ?

Savoir de quoi on parle est primordial. Donc préciser d'abord le sens des mots : ce sont eux qui dirigent la pensée, et les utiliser sans discernement conduit parfois à dire le contraire de ce que l'on croit.

Le titre utilise le terme de « méthodes ». L'acception générale de ce terme désigne « la manière de s'y prendre » en diverses situations. Mais comme, sans contexte, on ne peut pas être sûr du sens d'un mot, nous devons préciser ce qu'il en est **en contexte pédagogique**.

Enseigner, c'est réunir les conditions pour que les enfants acquièrent les savoirs définis par l'institution (l'École). Il s'agit donc de savoir si les diverses manières de s'y prendre, pour réunir ces conditions, sont d'égale efficacité. Mais, défini ainsi, enseigner est un type d'action très particulier : une action qui se déroule dans le temps, et met en jeu des enfants dans le but de les aider à grandir. Ce n'est donc pas une action « simple ». En fait, elle s'apparenterait plutôt à une sorte d'« aventure », un « parcours », celui que vit un élève pour aller de l'ignorance dans un domaine vers la connaissance de celui-ci. Pour le définir, il faut fournir diverses précisions : comment on commence, comment on avance ensuite, à travers quels types d'activités, proposées ou imposées, et à quoi on doit arriver, sans oublier comment on peut – ou doit – faire le point pendant le parcours et comment on va juger du résultat à la fin.

On le voit – et surtout parce que les actions concernent des êtres humains qui ne se manœuvrent pas comme des objets –, le terme de « méthode » semble trop vague et réellement inapproprié. Celui de « **démarche** » s'impose.

Comme pour tout parcours, l'information essentielle dont dépend tout le reste, c'est évidemment celle de l'arrivée. En pédagogie, c'est ce qu'on appelle les « finalités ». La définition de ces finalités nous est fournie ici : « *Il s'agit de former des citoyens sujets de leur vie, critiques, actifs et solidaires, prêts à se mobiliser pour une société plus juste et plus égalitaire.* »¹

Notons au passage que cette définition des finalités de l'éducation à l'école n'est plus, depuis une ou deux décennies, la

¹ Phrase issue de la demande de contribution à l'auteur de cet article.

doctrine officielle en France. Non qu'elle soit ouvertement refusée, mais – et c'est beaucoup plus adroit ! – on se contente de ne pas expliciter les objectifs. À leur place sont envoyées des injonctions relatives aux « méthodes » à utiliser. Ainsi, les finalités peuvent-elles rester implicites, comme si elles allaient de soi. Ne pas expliciter les finalités que l'on vise, c'est évidemment faire en sorte que le public les ignore, et ne puisse venir les contester. La sagesse et la prudence invitent donc à rechercher vers quels résultats les injonctions de méthode peuvent conduire les élèves. Cela devrait permettre de repérer leurs objectifs réels pour découvrir si ceux-ci sont en accord avec les finalités définies plus haut, celles de la démocratie.

La problématique de l'enseignement de l'écrit

Les savoirs définis par l'institution sont évidemment communs à tous les élèves. Oui, mais les élèves sont tous différents entre eux. Cette contradiction pose problème : elle entraîne la nécessité d'un choix de priorités pour l'organisation de la démarche. Faut-il centrer celle-ci sur le « commun » (les savoirs) ou sur les « variations » (les élèves) ?

Si l'on choisit, comme priorité, le « commun » – les savoirs à acquérir –, la démarche peut être unique, ceux-ci étant les mêmes. Elle peut être rigoureuse et logique, partant des éléments de base de la langue écrite, pour atteindre progressivement la complexité des écrits, en passant par des étapes précises. L'activité de base des élèves consistant en un déchiffrement, syllabe par syllabe, oralisé, le terme de « méthode » lui convient, puisque l'ensemble de la démarche ne présente que très peu de variations. Seule, en effet, peut varier la conception des éléments de base :

- soit la lettre, associée, ou non, au son qu'elle traduit – on parlera alors d'une « méthode syllabique », partant du simple, abstrait, avec une progression vers le complexe de la langue ;
- soit le mot, ou une phrase inventée, reconnu globalement, pour être ensuite analysé, et la méthode sera qualifiée de « globale ».

Il faut noter que le mot, sans contexte, est chose abstraite, presque autant que la lettre. Il en est de même de la phrase, qui, sans contexte, soit de texte, soit de situation, ne peut avoir de

« sens ». Toute suite de mots, isolée de tout contexte, n'ayant pas à être comprise, est donc abstraite et « simple ». C'est l'ordre des opérations qui peut changer, celles-ci restant évidemment les mêmes. Certaines méthodes associent les deux, du moins au début, pour pouvoir utiliser certains mots fréquents, difficiles à déchiffrer, et sont appelées « mixtes ». Ces petites variations ne modifient en rien le caractère cohérent de cette démarche, évidemment fermée, qui adopte un parcours logique et s'appuie sur l'oralisation du déchiffrage, point de départ affirmé de l'acte de lecture.

Mais si l'on organise la démarche à partir des besoins des élèves, celle-ci est forcément diverse, donc ouverte, adaptée aux enfants hic et nunc, et définie seulement par quelques données, essentielles, sur ce qu'est un enfant, comment il fonctionne et comment il apprend. Sans oublier deux faits, avérés par de nombreuses recherches, et même par l'expérience personnelle de chacun, que l'humain ne fonctionne pas du tout de manière logique, et qu'on ne peut apprendre qu'à partir de ce qu'on sait déjà, et non à partir de « bases ».

Un autre problème surgit ici, que le premier choix laisse largement de côté : la nature même du savoir à acquérir, la lecture, liée de façon indissociable à la compréhension. Ce choix pose comme évident que lire, c'est déchiffrer oralement syllabe par syllabe, et qu'il suffit d'accélérer cette activité pour « lire couramment » et comprendre ensuite. Cette prétendue « évidence » est dénoncée par de nombreux travaux, qui, depuis plus d'un siècle², rappellent que lire est une **activité essentiellement visuelle**, que lire à haute voix n'est pas de la lecture, mais une **activité de communication orale** d'une lecture effectuée auparavant, et que la compréhension ne se fait pas « toute seule ». Au contraire, constituée d'opérations mentales diverses et non spontanées, elle doit faire l'objet d'un apprentissage important, accompagnant d'emblée les premiers apprentissages de l'écrit.

2 Voir : Émile JAVAL, *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, F. Alcan, 1906.

D'autres aspects encore posent problème, comme l'actuelle obligation officielle de s'appuyer sur le repérage des syllabes en français, qui se heurte à d'innombrables impossibilités : comment déchiffrer oralement les syllabes de « un client », « ils plient », « un lien », « un patient », « ils balbutient » ? Les chercheurs en linguistique le disent depuis longtemps : une des particularités du français écrit, c'est qu'il **ne traduit pas les syllabes de l'oral**. Ainsi, loin d'être des complications inutiles, les marques orthographiques aident à la compréhension, en permettant de repérer les liens qui les unissent pour le sens. De nombreux exemples le prouvent, comme ce titre de presse : *Tsonga sur terre battu*, qui ne peut être compris que si l'on interprète l'orthographe de « battu ».

Toutes ces données viennent complexifier encore la problématique de l'enseignement de la lecture, loin de la simplicité biblique des méthodes fermées. C'est qu'il s'agit, en effet, de prendre en compte à la fois la diversité des enfants, leurs savoirs déjà là, le caractère visuel de la lecture, l'apprentissage de la compréhension, sans oublier les caractéristiques du fonctionnement écrit de la langue française, la place qu'y occupent les syllabes de l'oral et, plus généralement, les différences entre le fonctionnement de l'oral et celui de l'écrit.

L'on comprend sans peine que cette complexité de la réalité de l'écrit en détourne ceux à qui une formation insuffisante ne permet pas de l'affronter. Certes, ignorer la réalité n'a jamais rien facilité... si ce n'est le profit des fabricants de méthodes et de manuels. Ces « outils », qui rapportent gros, ont l'amabilité de prendre en charge l'inopportune complexité en la simplifiant à l'extrême, ce qui constitue une solution très positive pour tout le monde et fort appréciée. À court terme seulement, et en oubliant tout ce dont on prive alors les enfants. Reste une certitude : du point de vue pédagogique et à long terme, ces deux démarches ne se valent pas. Et l'on se rend compte que la question posée dépasse de beaucoup la simple question des « façons de faire » : elle atteint en fait la philosophie de notre métier, son « éthique ».

« Enseigner est un jeu à deux » : l'aphorisme célèbre du mathématicien Yves Chevallard définit l'Éthique de l'enseignant

En fait, la question de la « méthode », loin d'être cet aspect secondaire et mineur, sur lequel les collègues perdraient leur temps et leurs forces à batailler, se trouve au cœur de notre beau métier. Les démarches fermées laissant de côté un grand nombre de contenus d'apprentissage, il importe de préciser en quoi une démarche ouverte peut être plus complète, et donc permettre un apprentissage plus solide. Les démarches ouvertes, variées par nature, ont en commun un certain nombre de principes de base, la variation pouvant porter sur leur mise en œuvre.

Premier principe : L'élève est une personne et, en général, pour les apprentissages premiers, un enfant entre 3 et 7 ans.

Ce premier principe, inscrit dans la Déclaration des Droits de l'Homme, stipule que l'élève, quel que soit son âge, est **l'égal de ses enseignants**, comme de ses parents. Son jeune âge le place **sous la responsabilité** de ceux-ci, mais **non en leur pouvoir**. Cette distinction entre « responsabilité » et « pouvoir » est souvent oubliée. Aussi est-il nécessaire de la rappeler constamment.

Les implications de ce fait sont nombreuses, notamment en ce qui concerne les valeurs morales comme le respect, dont on sait que, pour exister, il doit être mutuel : on ne peut respecter qu'une personne qui vous respecte. Du reste, on sait aussi que les valeurs morales ne s'enseignent pas par des discours et des injonctions, mais par l'exemple. Et c'est évidemment aux adultes à le donner d'abord. Ce respect se décline sur divers domaines, comme celui du fonctionnement de l'enfant, dont il importe de connaître les possibilités et les limites, pour éviter de lui imposer des tâches au-dessus de ses possibilités, comme de repérer les sons du langage, oubliant qu'il s'agit en fait

de « phonèmes »³, notion inaccessible aux enfants en début d'apprentissage. Il doit porter aussi sur le vécu de l'enfant, le milieu où il vit, la culture qui a accompagné sa petite enfance et le parcours qui fut le sien avant son arrivée dans la classe. Il s'ensuit la nécessité d'avoir, sur tous ces points, des connaissances précises, afin d'éviter tout a priori blessant. Enfin, respecter la personne de l'enfant, c'est savoir qu'à cet âge, les apprentissages passent nécessairement par le corps. Or, lire et écrire ne sont pas des « savoirs hors sol ». Ce sont des activités qui s'exercent nécessairement sur des objets spécifiques, des livres, des catalogues, des journaux, du courrier, etc., pour la lecture et, pour l'écriture, des outils scripteurs et des supports divers, qu'il faut apprendre à manipuler. C'est même le travail n°1 à l'école maternelle, inclus dans tout le travail d'éducation motrice, absolument fondamental pour ancrer solidement les futurs apprentissages « intellectuels ».

Second principe : Apprendre, ce n'est pas empiler des informations, même explicites, c'est transformer des savoirs personnels antérieurs.

Accepter ce principe entraîne la disparition de bien des habitudes scolaires. À commencer par supprimer tout support d'apprentissage extérieur à l'environnement des enfants, ce qui écarte d'avance les manuels et méthodes toutes faites prétendant « aider à l'apprentissage » : l'enfant, n'y retrouvant rien de ce qui constitue son univers, ne peut pas « apprendre ». Résultat : ou bien il refuse ; ou bien il se laisse dresser. Danger pour lui dans tous les cas. C'est donc les écrits de l'environnement des enfants, quelle qu'en soit la nature, ceux de la rue, ceux de la maison, produits sur la table des repas, jeux vidéo et autres, presse, journaux illustrés et

3 On appelle « phonèmes » l'ensemble des sons phonétiquement différents, mais reconnus comme semblables, dans un même mot. La plupart des sons du français parlé (voyelles et consonnes) sont produits différemment selon les régions et selon les personnes. À l'écoute, comme sur les enregistrements, ils sont différents, mais ils sont reconnus comme semblables à cause du sens des mots et du contexte dans lequel ils sont utilisés. Par exemple, le mot « fort », prononcé à Paris et à Marseille, n'a pas le même « son » en finale, mais en situation de communication, on ne s'en rend pas compte la plupart du temps. Un « phonème » n'est jamais le « son entendu » ; c'est une abstraction, déjà difficile à comprendre pour un adulte, et donc impossible à concevoir pour un enfant de six ans.

albums, ouvrages de cuisine et de bricolage, etc. qui doivent servir de supports aux premiers apprentissages, tous les écrits que les enfants côtoient dans leur vie d'enfants et d'élèves.

Troisième principe : En dépit d'une croyance coriace, apprendre ne se déroule pas selon une progression logique.

Apprendre, c'est aussi admettre le fait que l'humain ignore la logique de ce qu'on appelle la sacro-sainte « progression logique des apprentissages ». Vouloir à tout prix que ceux-ci soient engrangés dans l'ordre canonique du simple vers le complexe, c'est commettre trois erreurs :

- 1 Oublier que, depuis sa naissance, l'enfant, et l'adulte durant toute sa vie, construisent divers savoirs, dans le plus parfait désordre. L'ordre véritable de leur apparition, c'est celui des rencontres et des événements vécus.
- 2 En classe, les aborder dans un ordre imposé, prétendument logique, a pour effet de ne tenir aucun compte des savoirs déjà-là des enfants et handicaper par avance leurs apprentissages. Puisqu'ils se font à partir d'événements vécus et de rencontres, ce sont ces rencontres qu'il faut prévoir. Celles que l'on peut le plus facilement programmer dans un ordre donné sont les lectures, organisées en fonction des apprentissages langagiers qu'elles vont permettre.
- 3 Contrairement à une croyance répandue, les « bases » des savoirs ne sont pas ce par quoi il faut commencer l'apprentissage : reconstruites après coup par ceux qui les maîtrisent, elles sont largement abstraites et décourageantes pour ceux qui ne les possèdent pas encore. En revanche, leur construction est un indicateur de maîtrise : c'est, en effet, lors des mises en relation entre eux de divers « morceaux » de savoirs sur un domaine donné – les moments de « métaconnaissance » du savoir, où l'on aide les enfants à prendre conscience de ce qu'ils ont appris – que les fameuses bases peuvent être découvertes.

Quatrième principe : Apprendre à lire, ce n'est ni apprendre des lettres, ni à reconnaître des mots, c'est apprendre à vivre une nouvelle situation de communication, qui s'effectue, non de façon sonore par la parole, mais de façon visuelle sur des objets porteurs de signes à connaître.

C'est en tant qu'objet de communication que la lecture doit entrer dans la vie des petits, d'où l'importance de la correspondance scolaire, proposée par nombre de pédagogues, dont Célestin Freinet. D'où également la nécessité de concevoir la lecture d'un album, d'une affiche, d'un article de presse comme **une communication avec son auteur** : installer très tôt cette idée que tout écrit a toujours été écrit par quelqu'un pour dire quelque chose à quelqu'un d'autre, même si on ne connaît pas son nom. Pour qu'ils le comprennent bien, il importe que les écrits à produire par les enfants aient toujours un destinataire, réel ou imaginaire, autre que l'enseignant.

Cinquième principe : Apprendre à lire, c'est découvrir un autre fonctionnement de la langue.

C'est ici que les démarches fermées sont particulièrement inadaptées à leur tâche, celle de permettre à tous les enfants de devenir « lecteurs ». Il est certain en effet que l'écrit ne transcrit pas l'oral. Pour le vérifier, il suffit de comparer un enregistrement oral et le même enregistrement, devenu un écrit publié.

Voici, à titre d'exemple, le début d'une interview radiophonique de Jean Giono, en 1954, qui raconte comment il jouait aux échecs avec André Gide. Nous avons transcrit ce texte tel quel, sans prendre en compte la prononciation, qui n'entre pas dans le propos ici. Seul est traduit le rythme de la phrase avec les reprises de respiration.

Gide // jouait // jouait aux échecs / comme tu sais / comme tout le monde sait / et il a joué quelques parties avec moi qu'il a gagnées toujours / il me gagnait régulièrement il était beaucoup plus fort que moi moi je n'ai jamais été un très fort joueur d'échecs // d'autant plus que / je me / bornais souvent à faire des jeux de /

à jouer / à jouer des problèmes avec un petit échiquier de poche / et que jouer le problème et jouer la partie c'est tout à fait différent // alors ayant étant habitué à jouer le problème / je perdais toutes mes parties avec Gide //

Et voici le reportage écrit de cette interview :

Chacun sait que Gide jouait aux échecs. Il jouait même très bien et, chaque fois que j'ai fait une partie avec lui, j'ai perdu. Il était beaucoup plus fort que moi, et ce, d'autant plus que je ne faisais jamais de parties, me contentant de résoudre des problèmes avec un petit échiquier de poche. Or, faire des problèmes et faire des parties, ce n'est pas du tout la même chose.

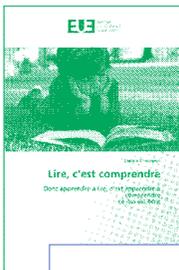
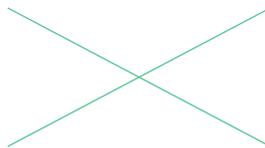
Très peu d'éléments de fonctionnement sont communs aux deux versions. Le seul aspect qui le soit totalement, c'est le sens, le contenu de la communication. Mais tout le reste est différent, chose dont, a priori, l'adulte lettré n'a pas toujours conscience.

Constatons d'abord que la version écrite est beaucoup plus courte, alors que le nombre des informations n'a pas changé : l'oral présente beaucoup de redites. Pourtant, à l'écoute, on n'a pas cette impression. La raison en est qu'à l'oral, qui nécessite une attention auditive fort difficile à maintenir, ces redites sont indispensables. L'écrit, au contraire, qui nécessite d'être lu, activité fatigante, et souvent plus ou moins bien maîtrisée par le lecteur, a besoin à la fois d'être court, tout en étant riche d'informations pour être compris. Le lecteur n'a que le texte pour cela : il lui manque les variations de ton et les mimiques qui, dans une situation d'oral, apportent beaucoup d'informations. Quand on passe de l'oral à l'écrit, il faut **densifier le discours**, donc écrire ne transcrit pas l'oral, mais le « traduit » dans une autre langue, certes toujours le même français, mais avec un fonctionnement radicalement différent. Cette « traduction » implique de choisir d'autres mots, plus précis, de réorganiser le texte autrement, en regroupant les informations dans des phrases complexes, ignorées de l'oral. Elle implique aussi le recours à l'implicite, lequel exige des activités de raisonnement pendant la lecture, rendues impossibles par le mécanisme acquis avec les méthodes fermées.

Du reste, la compréhension de l'écrit s'effectue très différemment de celle de l'oral. Les marques à utiliser ne sont pas les mêmes :

comme on l'a vu, celles de l'orthographe, non sensibles à l'oral, sont ici essentielles. Les dangers de l'oralisation systématique du déchiffrage, qui empêche, outre le reste, de découvrir ce rôle, deviennent incontestables. On comprend, dès lors, combien les petites phrases, prétendument « faciles », des manuels de lecture peuvent éloigner les enfants de la véritable « langue écrite ».

Les méthodes fermées, bloquées sur des manuels de « lecture », quels qu'en soient les choix théoriques sous-jacents, syllabiques ou non, ne sont donc pas seulement une erreur, elles sont un instrument de sélection des élèves : en enseignant un déchiffrage contraire à la lecture et un mécanisme qui supprime tout raisonnement, elles éliminent de sa maîtrise les enfants qui ne vivent pas dans un milieu culturellement favorisé, où ils pourraient découvrir et apprivoiser la vraie lecture. Elles sont donc impuissantes à atteindre les objectifs proposés ici : former des citoyens sujets de leur vie, critiques, actifs et solidaires, prêts à se mobiliser pour une société plus juste et plus égalitaire. Elles sont incompatibles avec la démocratie.



En lien avec le contenu de cet article, lire les deux derniers ouvrages d'Eveline Charmeux :

Lire, c'est comprendre. Donc apprendre à lire, c'est apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit,

Éditions Universitaires Européennes, 2018

Également disponible en version numérique aux Éditions SEDRAP : www.sedrap.fr/tous-nos-produits/lire-cest-comprendre



Lire ou déchiffrer ? Voix diverses sur la voie d'un apprentissage, ESF, 2015



Lors d'une rencontre précédente, Karyne nous avait raconté comment elle en était venue à s'intéresser à la gestion mentale¹ : « J'ai suivi une formation dans l'idée qu'elle allait m'apporter de nouvelles réponses à la question que je me pose depuis toujours : comment on apprend ? La gestion mentale me paraissait particulièrement intéressante du fait que les gestes mentaux sont schématisés de telle manière qu'on peut les partager avec les apprenants. J'ai alors enchaîné avec d'autres modules dont un sur 'gestion mentale et lecture', avant d'expérimenter sur le terrain. »

Qu'est-ce que lire ? Un cycle d'ateliers basé sur la gestion mentale

Rencontre avec Karyne Wattiaux,
conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles
Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet,
Lire et Écrire Communauté française

Ce *Journal de l'alpha* sur les méthodes pédagogiques est l'occasion d'en savoir un peu plus sur la gestion mentale. J'envoie un message à Karyne qui accepte une interview : « Je propose de parler d'un cycle d'ateliers que j'ai animé à la Chôm'Hier dans un groupe hétérogène, de débutant à niveau 3 en lecture, d'une quinzaine de personnes. L'atelier avait comme question de départ : qu'est-ce que lire ? Cet atelier s'est concrétisé sous forme d'un

1 S'émanciper, c'est être ouvert à ce qui se présente et tenter de relever le défi, in *Journal de l'alpha*, n°220, 1^{er} trimestre 2021, lire-et-ecrire.be/wattiaux220

parcours en huit séances à partir d'activités autour des albums jeunesse pour découvrir tout ce qui se passe dans la tête quand on lit. » Karyne ajoute : « *Je pourrais t'envoyer les notes que j'ai prises, prépas et commentaires pendant les ateliers. Ce pourrait être une base d'interview.* »

Un rendez-vous est rapidement fixé... Avec enthousiasme, Karyne m'y partage son vécu et celui des apprenants...

Selon toi, la gestion mentale est-elle une méthode, un outil ou autre chose ?

C'est une pédagogie dans toute son entièreté, une véritable démarche, pas une technique. C'est tout autant un cadre de référence, des concepts, des outils que des processus. Et, comme le dit Antoine de la Garanderie, le fondateur de la gestion mentale, c'est « *une pédagogie, au-delà de toute idéologie restrictive, qui est également au service de tout l'homme et de tout homme* »². Le formateur a pour fonction de mettre en place des modalités de travail et de questionnement pour amener la personne en formation à prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête et à élargir les processus mentaux qu'elle utilise habituellement. Pendant 40 ans, de la Garanderie s'est penché sur les gestes mentaux que nous mobilisons. Ces gestes sont au nombre de cinq : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination. C'est l'articulation entre ces différents gestes qui permet à n'importe qui de poser un acte de pensée sur n'importe quoi. Ce qui est intéressant en gestion mentale, c'est qu'on part de situations de réussite, de ce qu'elles révèlent comme « *manières de faire dans sa tête* », pour s'en servir ensuite dans des domaines où la personne est en difficulté. C'est en interrogeant sur les réussites que l'on fait émerger les ressources réutilisables dans tous les domaines. Ce qui est aussi intéressant pour nous dans la gestion mentale, c'est que la conceptualisation des gestes mentaux est tout à fait partageable avec des apprenants en alpha.

Concernant l'expérience –ou plutôt l'expérimentation puisqu'il s'agissait d'une première expérience de pratique de la gestion

2 Antoine de la GARANDERIE, *Réussir, ça s'apprend*, Bayard Compact, 2013, p. 408.

mentale en alpha – que tu as menée à la Chôm'Hier, quel était ton projet en termes de liens entre la gestion mentale et la lecture ?

Souvent, les participants pensent que lire, c'est lire des mots et les comprendre. À travers les ateliers, mon projet était qu'ils découvrent que lire, c'est beaucoup plus large que ça. Que lire, c'est faire « du lien » entre le texte et soi, entre soi et le texte. Je voulais qu'ils prennent conscience de ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils lisent : des questions qui surgissent, des évocations (images, sons, odeurs...) qui passent, des souvenirs qui reviennent, des émotions qui apparaissent. Que lire, c'est formuler des hypothèses, imaginer, mémoriser, réfléchir pour comprendre, et que ces différents « gestes » sont activés durant la lecture. Mon projet était qu'ils expérimentent la lecture différemment et qu'ils se rendent compte que comprendre un texte, c'est nécessairement le « traduire », le prendre avec soi, le rendre vivant dans sa tête. Je voulais les mettre dans des situations où ces prises de conscience pourraient avoir lieu.

Comme je souhaitais qu'ils puissent goûter à la lecture sans être arrêtés par les difficultés du code, du déchiffrement, j'ai décidé que je lirais les textes à haute voix en quatre étapes. J'ai souvent utilisé cette manière de faire et elle a toujours porté ses fruits³. À la première lecture, je donne la consigne d'écouter sans m'arrêter ; lors de la deuxième lecture, ils peuvent m'arrêter dès qu'ils ne comprennent pas un mot pour qu'on l'explique ensemble ; à la troisième lecture, ils peuvent m'arrêter mais, tous les mots étant connus, ils en viennent à poser des questions plus globales de relation entre différents éléments du texte ; et, pour la quatrième lecture, je leur pose la question : « *Qu'est-ce qui se passe dans votre tête lorsque vous écoutez le texte ?* » Chaque lecture a son projet : d'abord recevoir le texte globalement ; ensuite travailler le vocabulaire pour que tous les mots soient compris ; puis établir des liens entre différents éléments du texte ; enfin se mettre soi en relation avec le texte.

3 Voir : Karyne WATTIAUX, *C'est comment chez vous ? Ateliers d'écriture et d'arts plastiques en formation d'adultes*, Lire et Écrire Bruxelles, 2013, encadré pp. 59-60.

Dernier point : suite à une formation « lecture et albums de jeunesse » avec Anne Moinet⁴, j'ai choisi d'utiliser ce format de livres pour cette expérience autour de la gestion mentale. Je voulais aussi emmener les apprenants au CLA pour qu'ils découvrent la richesse de cette Collection de Livres d'Artistes⁵. Ces deux choix me semblaient être une manière d'élargir leurs représentations de ce qu'est un livre et de peut-être leur donner des idées pour leurs carnets de bord (voir Cinquième invariant, pp. 44-51).

Quelles étaient tes hypothèses de travail ?

Ce que je voulais faire, c'était travailler avec eux autour de « qu'est-ce que lire ? ». Je voulais qu'ils aient l'occasion d'y réfléchir et de comprendre les mécanismes de la lecture. À travers les ateliers que nous allions vivre ensemble, je voulais vérifier qu'il était possible de créer les conditions qui leur permettraient de prendre conscience de tout ce qui se passe dans la tête quand on lit, en dehors du déchiffrage, d'y réfléchir ensemble pour pouvoir s'en servir en dehors des moments de formation. J'étais vraiment curieuse de voir comment ça allait se passer...

Quand je fais un projet, il y a des choses dont je suis certaine parce que je les ai déjà expérimentées lors de projets précédents et d'autres qui sont des hypothèses que je mets en expérience. Ici, mes hypothèses portaient sur le travail d'évocation et sur la mise en œuvre des gestes mentaux.

À partir de là, comment as-tu préparé les ateliers ?

Au départ, j'avais mille-et-une idées et je les ai listées sans trop réfléchir, puis je n'ai gardé que ce qui me semblait le plus judicieux pour le projet. Ensuite, j'ai créé des articulations pour avoir un scénario à dérouler sur huit séances, de trois heures chacune. Donc, avant de commencer, j'avais imaginé les grandes lignes mais c'est au fil de l'avancement des ateliers, et en fonction de ce qui s'était passé lors des ateliers précédents, que j'ai progressivement régulé les choses.

4 Anne Moinet est de longue date praticienne de la gestion mentale et active au sein de l'asbl IF Belgique Gestion Mentale.

5 Implantée dans les locaux de la bibliothèque communale de Watermael-Boitsfort, cette bibliothèque un peu particulière est un lieu de projets et propose plus de 2.500 livres d'artistes, réalisés à la croisée du monde des arts plastiques et du livre.

Quel que soit le projet, mes préparations sont très précises et je m’y tiens. Tout en sachant que j’ai presque certainement trop préparé. Avant de commencer, je réfléchis à ce que je laisserai tomber si je vois que je n’ai pas assez de temps pour tout faire. En cours d’atelier, si je me rends compte que ce que je demande est trop complexe, j’aménage les choses en me référant à mes pistes de travail et à mon plan de départ. Ce sont mes balises, elles me permettent de faire des choix tout en gardant le cap. Dans ce projet, comme souvent, j’avais prévu trop d’activités, j’ai donc dû faire des choix dès la première séance. J’ai gardé ce qui me semblait faire le plus de sens au fil de l’évolution des séances.

Comment as-tu présenté la démarche aux apprenants ?

Quand je conçois une première séance, je pense à me présenter, à dire pourquoi je viens, à expliquer mon but. Je place aussi des repères pour les séances suivantes et je parle des traces. C’est important, avant de commencer, de donner aux apprenants le fil rouge de ce qu’on va travailler ensemble et qu’ils soient au courant de comment ça va se passer.

Ainsi, je suis arrivée dans le groupe de la Chôm’Hier en disant : « *J’ai fait une formation sur ‘qu’est-ce que lire ?’ et je trouve que c’est intéressant de travailler là-dessus avec vous. J’ai longtemps été formatrice, aujourd’hui je forme les formateurs mais, pour moi, le moteur de mon métier reste de travailler avec des personnes qui apprennent à lire et à écrire. Je vais venir animer un atelier autour de la lecture chaque semaine pour qu’on découvre ensemble ce qui se passe dans notre tête quand on lit.* » Puis, je leur ai demandé de raconter un bon ou un mauvais souvenir qu’ils avaient en rapport avec la lecture. Je leur ai dit que j’en raconterais un moi aussi. C’était parti, le travail était lancé...

Quel est le schéma opérationnel de la démarche que tu as mise en place ?

J’ai articulé les huit ateliers autour d’une série d’invariants.

Premier invariant : la malle remplie d’albums jeunesse. Avec cette malle, mon idée était que les apprenants découvrent des albums jeunesse en menant tout un travail de réflexion et de formulation d’hypothèses à partir du titre et de deux pages de chaque livre.

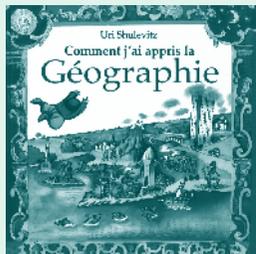
J'avais choisi 18 livres de même gabarit pour ne pas donner d'indices relatifs à la taille des livres. J'ai réparti les apprenants en quatre sous-groupes. Deux sous-groupes ont reçu les mêmes éléments, c'est-à-dire les mêmes titres et les mêmes pages, provenant de 9 albums, et les deux autres sous-groupes les mêmes éléments mais provenant des 9 autres albums. Chaque sous-groupe a donc reçu 18 photocopies et 9 titres. La consigne était d'apparier deux illustrations et un titre. Nous avons ensuite comparé leurs « puzzles » et écouté leurs arguments, chaque sous-groupe devant expliquer pourquoi il pensait que telles illustrations et tel titre provenaient du même livre. Les groupes qui n'avaient pas reçu le même jeu de photocopies avaient alors l'occasion de réagir par rapport aux propositions. Le livre servait ensuite à départager les avis. Puisque le fil des ateliers, c'était « qu'est-ce que lire ? », à la fin de chaque moment de travail de ce type, je demandais : « Comment vous avez fait ? », « Qu'est-ce se passe dans la tête pour qu'on arrive à associer des illustrations et un titre ? »

Un exemple. Pour l'appariement avec le titre *Loup noir*⁶, les deux sous-groupes n'avaient pas choisi les mêmes illustrations. Un groupe avait choisi une illustration de forêt parce que l'on y trouve des loups et que les deux illustrations se ressemblaient, et l'autre groupe avait choisi la petite fille dansant avec une corde faite de saucisses parce que l'animal au bout de la corde avait les mêmes yeux blancs que le loup.



6 Antoine GUILLOPPÉ, Casterman, 2004.

Deuxième invariant : la découverte de l'album. C'est autour de la découverte de l'album *Comment j'ai appris la Géographie*⁷ que s'est articulé le travail de réflexion collective sur « qu'est-ce que lire ? ». Nous y avons travaillé du 2^e au dernier atelier. Les apprenants ont seulement découvert les illustrations de l'auteur au 5^e atelier. Je ne les leur avais pas montrées jusque-là pour leur permettre d'imaginer dans leur tête. Quand ils les ont enfin vues, ça a fusé de toutes parts : « *Waouh, c'est beau !* »



Travail autour de *Comment j'ai appris la Géographie* lors du 3^e atelier

1. On se souvient du début

Un petit temps individuel est donné à chacun pour qu'il se souvienne de l'histoire dans sa tête. Ensuite, on la raconte ensemble et tout revient facilement. Y compris quand je leur demande s'ils se souviennent de ce qui se passait dans leur tête pendant que je lisais. Parfois, ils se souviennent même de ce qu'un autre a dit. Par exemple, cette évocation qui a marqué tout le monde, tant elle était forte : « *Quand j'ai entendu le texte, j'ai vu une grande main fermée en noir et rouge sang avec le bruit des bombes et les odeurs de sang, c'est la tristesse, la tristesse de la guerre.* »

2. Suite de la lecture à haute voix, partage des évocations

Je lis à haute voix une page. Je ne montre pas les illustrations pour que chacun puisse voir, entendre, ressentir... l'histoire à sa manière.

Nous avons partagé une petite chambre
avec un couple que nous ne connaissions pas.

Nous dormions par terre.

Je n'avais pas de jouet ni de livre.

Mais pire que tout, j'avais faim tout le temps.

7 Uri SHULEVITZ, Éditions Kaléidoscope, 2008.

3. Qu'est-ce qui s'est passé dans votre tête pendant que je lisais ?

Certains ont vu la chambre avec cinq personnes dont deux couples, l'un avec deux enfants et l'autre un.

Quelqu'un dit : « *J'ai pensé aux maisons au Maroc où on vit à beaucoup.* »

Un autre conteste : « *Ce n'est pas la même chose.* »

Je rappelle qu'on accepte tout ce qui se passe dans la tête de l'autre.

— *C'est la même chose parce qu'au Maroc, ils sont beaucoup dans une maison et, dans le livre, ils sont beaucoup dans une pièce.*

— *C'est triste, très triste. Je ressens la tristesse de la maman.*

— *Dans ma tête, je suis dans l'histoire.*

— *Moi, je peux pas aller dedans, c'est trop triste mais je suis là juste à côté.*

— *Moi, je pense tout le temps : ça ne va pas deux couples dans une même pièce, ça ne va pas.*

— *Ça me fait comme tous les malheurs du monde, je sens le monde qui va mal dans mon cœur.*

— *Est-ce que c'est une histoire vraie ?*

Je dis : « *Non... euh...* », pensant qu'il sera encore temps de le savoir quand on sera à la dernière page du livre où l'auteur explique que c'est sa propre histoire. Je ne veux pas non plus ajouter de l'émotion à celle déjà très présente.

— *Moi, je suis la maman et je pense : on va trouver une solution, ce n'est pas possible comme ça pour le petit.*

Je suis très émue de ce qu'ils partagent de leurs ressentis, de leurs savoirs sur les choses, et d'entendre à quel point ils sont touchés.

Troisième invariant : les nouveaux mots, mémorisation et transfert dans la vie de tous les jours. À la première séance, en lien avec le travail sur les albums de la malle, j'ai amené les mots : auteur, illustrateur, couverture... C'étaient nos premiers nouveaux mots. À partir de la séance suivante, à chaque découverte de nouvelles pages de l'album *Comment j'ai appris la Géographie*, après la deuxième lecture, je listais sur une affiche les mots que l'on s'était

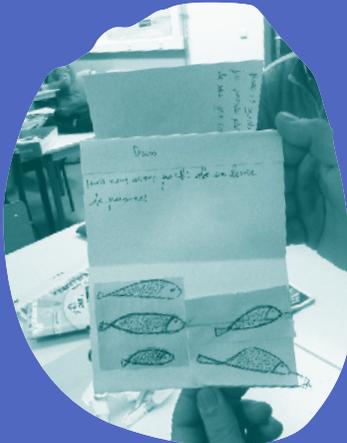
expliqués. Je notais à côté du mot la phrase qu'ils proposaient pour en retenir le sens et les mots de la même famille que nous avions trouvés. Chacun choisissait alors trois nouveaux mots qu'il voulait mémoriser et allait utiliser pendant la semaine. L'atelier suivant commençait par une évocation des nouveaux mots appris et un moment de partage où chacun racontait comment il les avait utilisés.

Quatrième invariant : les affiches, construire peu à peu des savoirs ensemble. Tout au long des ateliers, j'ai consigné ce qu'ils disaient sur des affiches. Ça permettait de garder des traces du travail collectif et de voir l'évolution au fil des séances. Par exemple, si on compare l'affiche sur « qu'est-ce qui se passe dans la tête quand on lit ? » du premier et du dernier atelier, la différence est tout simplement colossale.

À la 1 ^{re} séance	À la dernière séance
<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre ce que je lis – Communication par la lecture au quotidien (gsm, facture, journal de classe, horaire des transports en commun) – Découvrir des nouvelles choses qu'on ne connaît pas – Le plaisir de comprendre (être fière, épanouie) 	<ul style="list-style-type: none"> – L'histoire s'enregistre (se mémorise) dans ma tête – Ce que l'on sait déjà de l'histoire revient, on se rappelle, on évoque – On imagine ce qui va se passer, on fait des hypothèses – On vérifie les hypothèses en cherchant des indices

Au terme de la démarche, les apprenants avaient découvert que lire, c'est laisser venir à soi des images, des sons, des films, des odeurs, des couleurs, des sensations tactiles... en lien avec le texte, et aussi que lire nécessite de se concentrer, de faire appel à des connaissances, de formuler des hypothèses et de les vérifier, d'opérer des comparaisons, etc.

Cinquième invariant : le carnet de bord. Dès la conception du projet, je voulais qu'il y ait une production personnelle qui permettrait à chacun de prendre le temps de se poser, de revenir à sa manière sur le travail réalisé au cours de la matinée. Ce serait sous forme de carnet de bord – en forme d'accordéon – où chacun



écrivait et illustrerait sur une double page ce qui avait compté pour lui ce jour-là. Une nouvelle double page était ajoutée à chaque séance. Ainsi, au terme de la démarche, chacun avait un carnet de bord correspondant aux nombres de séances auxquelles il avait participé ; son carnet était complet, sans pages blanches à la fin. Et, au bout du processus, c'était vraiment un livre.

Sixième et dernier invariant : la confrontation entre la pratique et la théorie. Au départ, je ne savais pas ce que je pourrais apporter aux apprenants en termes de théorie en rapport avec ce qui allait se passer au cours des ateliers. Mon idée était de leur expliquer qu'il y a des pédagogues qui ont réfléchi à la question du « qu'est-ce que lire ? » et de leur dire : « *Voilà ce que ces pédagogues disent...* » Au 7^e atelier, quand on a fait l'évocation de trois nouveaux mots appris lors de l'atelier précédent, la liste était si complète que je leur ai dessiné le schéma « perception, évocation, production » en leur disant que ce schéma venait de la gestion mentale. Autre exemple. À propos des évocations, je leur ai dit : « *Madame Giasson⁸ dit que lire, c'est faire des liens.* » Puis on a beaucoup échangé. Je voulais leur permettre de confronter leur expérimentation individuelle et collective avec l'avancement de la théorie sur les gestes mentaux et leur mise en œuvre. Je voulais qu'ils se rendent compte que leur expérience et leur prise de conscience correspondaient à ce que disent les pédagogues.

Peux-tu raconter une anecdote ou une réaction particulièrement inattendue ?

Parfois ce sont de vrais cadeaux qu'on reçoit ! Au 8^e atelier, on a travaillé sur la note de l'auteur qui se trouvait à la fin du livre. Les participants ont reçu les trois illustrations qui accompagnent le texte et ils ont fait des hypothèses avant que je lise le texte à voix haute. Ensuite, ils ont analysé les illustrations. Certains regardaient vraiment en détail, surtout la dernière illustration.



8 Docteure en sciences de l'éducation et maître en psychologie, auteure de *La compréhension en lecture* (De Boeck, 2008) et de *La lecture : de la théorie à la pratique* (De Boeck, 2013).

Un apprenant a commencé par dire : « *C'est au Maroc, il y a une mosquée et des habits comme chez nous, une place de marché.* » Un autre : « *Non, ils n'ont pas des chapeaux comme ça chez nous.* » J'ai relancé : « *Où est-ce que cela pourrait être alors ?* » Les hypothèses fusaient de toutes parts : « *Oh ! Une mosquée, il y en a partout dans le monde.* » « *Mais pas des maisons en terre.* » « *C'est peut-être le Kazakhstan où il [le héros de l'histoire] a vécu, ça ressemble à ce qu'on a lu.* » « *Non, il y a un chameau, regarde. Il ne peut pas y avoir de chameau par là, il fait trop froid !* » « *Il y a aussi un voleur et un homme qui n'a qu'une chaussure.* » « *Il y a des choses écrites sur deux maisons.* » J'ai demandé : « *C'est écrit dans quelle langue ?* » « *Du russe peut-être...* » C'était incroyable de les voir réfléchir ainsi à partir d'indices pris sur une petite illustration. Le travail qu'on avait fait ensemble avait vraiment aiguisé leur attention et suscité la formulation d'hypothèses. Je n'avais pas imaginé un tel foisonnement !

Quels ont été les impacts sur la lecture ?

Je vais répondre par deux exemples.

Le premier vient du 6^e atelier. Après avoir travaillé sur un nouvel épisode de *Comment j'ai appris la Géographie*, j'ai mis tous les livres de la malle sur la table et j'en ai ajouté quelques autres pour qu'il y ait du choix. J'ai demandé à chacun d'en choisir un qu'il emmènerait chez lui et viendrait raconter au groupe deux semaines plus tard. Ça a été le succès immédiat ! Au bout de cinq-dix minutes, tout le monde avait choisi un livre. Deux semaines plus tard, au dernier atelier, on a vu que tous s'étaient entraînés, même le monsieur qui parlait peu le français et ne savait pas lire. Ce monsieur travaillait chez un poissonnier. Il avait choisi un livre racontant l'histoire d'un poisson qui suivait le cycle de l'eau. Il n'avait pas tout compris mais il avait reconnu les poissons qu'il vendait et nous les a nommés en français : le mérrou, le rouget, l'espadon... Tout aussi incroyable : quelqu'un avait emprunté *Le petit barbare*⁹, un livre sans texte, pas simple du tout. La dernière illustration remettait en cause toutes les pages précédentes. Il nous a raconté l'histoire tout en gardant le suspens. Il avait

9 Renato MORICONI, Didier Jeunesse, 2016.

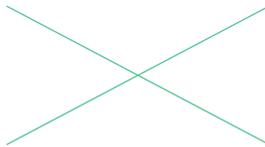


vraiment compris le livre. Une autre avait choisi *Plein soleil*¹⁰ en disant : « *Ce livre est si beau !* » C'était le premier livre qu'elle lisait. Elle nous l'a d'abord montré, puis nous l'a raconté avec ses mots et quelques nouveaux mots qu'elle avait découverts durant sa lecture. « Aveuglant » pour qualifier le soleil, par exemple. À un moment, elle a dit : « *Et qu'est-ce qui va se passer ? Je me le suis demandé quand je suis arrivée à cette page-là.* » Elle avait intégré la formulation d'hypothèses à sa lecture.

Le deuxième exemple concerne l'intérêt pour les livres que l'atelier a suscité. Parmi les 18 livres qui étaient dans la malle, il y en avait trois que les participants aimaient vraiment beaucoup. Comme ils étaient devenus introuvables dans le commerce, j'en ai fait des photocopies de bonne qualité et je les ai reliées. Ça a été le départ d'une bibliothèque dans la classe. Au terme des huit ateliers, les deux formateurs ont poursuivi le travail autour des albums jeunesse. Ils avaient découvert le potentiel de ce type de travail et y avaient pris goût eux aussi.

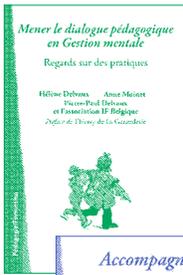
Tu viens des ateliers d'écriture¹¹. Est-ce que tu imagines un jour utiliser la gestion mentale en atelier d'écriture ?

Il y a un lien entre gestion mentale et écriture, c'est sûr ! Je suis en recherche d'une articulation entre mon expérience des ateliers d'écriture et la gestion mentale. Je participe d'ailleurs à un petit groupe de travail sur l'écriture initié par IF Belgique. Je prends aussi le temps de réfléchir et d'expérimenter avec des formateurs de Lire et Écrire Bruxelles et, l'année prochaine, j'aimerais tenter un projet avec des apprenants. On verra ce que ça donnera. Il y a encore plein de choses à investiguer avec l'éclairage de la gestion mentale...



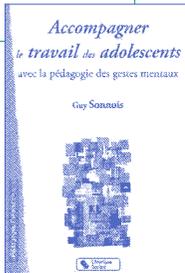
10 Antoine GUILLOPPÉ, Éditions Gautier Languereau, 2011.

11 Voir article référencé en note 1.



Deux ouvrages conseillés par Karyne à ceux qui voudraient s’initier à la gestion mentale :

Hélène DELVAUX, Anne MOINET et *al.*,
Mener le dialogue pédagogique en gestion mentale. Regards sur des pratiques,
Chronique Sociale, 2018



Guy SONNOIS, Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux, Chronique Sociale, 2009

Et un site : www.ifbelgique.be



S'inspirer, adapter... mais comment ? Que peut apporter une méthode de FLE à l'alpha ? Une progression conçue pour l'ISP peut-elle être adaptée pour l'alphabétisation populaire ? Comment un dispositif mis en place pour l'école primaire peut-il donner des pistes pour enrichir un dispositif créé pour l'alpha ?

Le certificat FLE que j'ai suivi cette année m'a donné à connaître une série de ressources intéressantes, et à me questionner sur leur adaptabilité à notre secteur de l'alphabétisation populaire. Ce sont ces réflexions que je vous invite à découvrir, après une brève présentation des différentes orientations en alphabétisation, et de l'évolution des méthodes d'alpha et de FLE au fil du temps.

Piocher, s'inspirer, adapter... des pistes à suivre et un cap à garder en alpha-FLE comme en alpha

Marie Fontaine, documentaliste et formatrice
au Collectif Alpha

« Vous auriez un manuel d'alpha niveau 3^e primaire ? » « Je cherche une méthode d'alpha niveau A1, avec des leçons allant de septembre à juin. » « Vous avez quelque chose pour travailler la différence entre 'y' et 'en' ? » ... Ce type de demandes, nous en avons régulièrement au Centre de documentation du Collectif

Alpha. Nos lectrices sont bien trop souvent catapultées dans le métier de formatrice sans avoir d'autres références que celles de leur propre scolarité, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école primaire, ou du français langue étrangère (FLE). Panique à bord quand on leur explique qu'il n'existe pas « une méthode d'alpha » à suivre pas à pas durant l'année, mais qu'il leur faudra construire elles-mêmes la progression pédagogique, en fonction des membres de leur groupe, de leurs compétences préalables et attentes (généralement hétérogènes), et du cadre institutionnel où le cours se donne (objectifs et valeurs de l'organisme de formation, exigences des pouvoirs subsidiaires). Nous parcourons alors avec elles notre fonds, pointant des documents de référence qui leur donneront une meilleure compréhension des spécificités de l'alpha et quelques outils spécifiquement conçus pour ce public particulier¹. Cependant, il en existe peu, comparé au foisonnement que l'on peut constater en FLE et dans le secteur scolaire, nettement moins confidentiels que l'alpha². Par conséquent, les productions de ces secteurs servent bien souvent de sources d'inspiration en alpha, moyennant néanmoins un indispensable travail d'adaptation. Le propos de cet article est de vous donner quelques pistes pour vous aider dans ce travail.

De la matière scolaire à l'outil de changement social

Au Collectif Alpha, nous faisons de l'alphabétisation populaire. Mais tous les cours d'alphabétisation ne relèvent pas de cette approche. Il est important de connaître les différents courants existants, d'une part pour mieux saisir les enjeux de l'endroit dans lequel vous donnez cours, et ainsi proposer un cursus qui y corresponde, et d'autre part pour identifier quelles sont les finalités des méthodes que vous pourriez utiliser pour vos cours, et ainsi les adapter de manière pertinente à vos propres objectifs.

1 Principalement ceux qui sont rassemblés dans : Marie FONTAINE, [Petit kit de démarrage en alpha à l'attention des formateurs en FLE et alpha](http://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=59&record=19122249124919404219), Collectif Alpha, 2018, www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=59&record=19122249124919404219

2 Voir : Marie FONTAINE, [Des outils pour l'alpha, en contexte. Influence des valeurs sur les choix pédagogiques](http://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=1&record=19110683124919388659), Collectif Alpha, 2017, www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=1&record=19110683124919388659

Le cadre pédagogique de Lire et Écrire, *Balises pour l’alphabétisation populaire*³, propose une analyse très intéressante dont vous retrouverez ici quelques points clés⁴.

Globalement, on peut distinguer trois conceptions de l’alphabétisation, qui impliquent des approches et des modes de travail pédagogiques différents. Dans la pratique, les choses ne sont pas aussi tranchées que dans la théorie, mais connaître celle-ci peut aider à avoir les idées plus claires sur le cadre dans lequel vous êtes amenée à donner cours. Préalablement, vous pouvez déjà vous poser les questions suivantes :

- Quelle est la **finalité** de la formation que je donne, pour mon public, et pour la société ?
- Quel type de **savoir** est abordé en formation ? Pourquoi, comment et par qui est-il défini ? Et comment est envisagée son appropriation par le public ?
- Quelle est **ma place** et quelle est la **place du public** avec lequel je travaille dans le processus de formation ?
- Quels sont les **effets** attendus de la formation, et comment seront-ils **évalués** ?

Pour réfléchir à ces questions, vous pouvez confronter votre opinion personnelle à celle de vos collègues, de votre public et de la posture institutionnelle de la structure dans laquelle vous travaillez. Bien des problèmes surviennent parce que les différents acteurs du processus de formation ne sont pas sur la même longueur d’onde. D’autre part, vous pouvez analyser les outils et méthodes que vous utilisez à la lumière de vos réponses : est-ce que vous ne seriez pas en train d’essayer d’enfoncer des clous avec un tournevis ?

Voici les trois grands types de cadre que j’identifie, en y associant des éléments présentés dans *Les balises* :

- La **conception scolaire** ou déficitaire de l’alpha : **il faut rattraper ce qui n’a pas été vu à l’école**, en se calquant sur le modèle scolaire. La mise en œuvre de cette conception reproduit les rapports

3 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l’alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire

4 Je vous invite cependant à lire l’entièreté de la partie 2.5, *Alphabétiser, comment ?*, pp. 28-50.

sociaux existants. L'enseignante est détentrice du savoir et les élèves réceptacles. Les savoirs sont définis dans un manuel qui propose une progression linéaire, du plus simple au plus complexe, au terme de laquelle une évaluation effectuée par l'enseignant donne accès à une certification. L'alphabétisation est une fin en soi.

— **L'alphabétisation populaire** ou la conception compréhensive de l'alpha : il faut agir collectivement pour **changer les rapports sociaux, afin de réduire les inégalités** qui causent l'analphabétisme. Les savoirs sont coconstruits à partir du vécu du groupe, de problèmes qu'il identifie, avec le soutien de la formatrice, qui apporte des outils de compréhension, d'analyse et d'action. Comme les personnes vivent des situations complexes, on se confronte dès le départ à la complexité, sans suivre une progression linéaire. L'alphabétisation est un outil permettant la participation sociale et culturelle des personnes analphabètes pour qu'elles puissent agir sur les situations génératrices d'inégalités.

— **L'ISP** (insertion socioprofessionnelle) ou la conception managériale de l'alpha : il faut faire acquérir des compétences pour que les personnes puissent rapidement **s'insérer dans la société**, d'un point de vue économique et social. Les savoirs répondent à des besoins immédiats et pragmatiques du public pour lui assurer plus d'autonomie. Comme en alpha populaire, ils sont ancrés dans le vécu du groupe, mais les finalités sont différentes : il s'agit de se conformer rapidement aux attentes de la société, de s'y adapter, et non de remettre le système en question pour envisager un changement.

Revenons maintenant à l'utilisation des méthodes de FLE en alpha. Les brèves explications ci-dessus permettent déjà de se rendre compte que l'alphabétisation, quel que soit le cadre dans lequel elle se donne, est bien plus large que ce que la plupart des gens ont en tête en entendant ce mot, à savoir « apprendre le français », ce qui réduit trop souvent l'alpha à « **un cours de FLE pour des gens un peu moins doués** »⁵. Certes la langue française,

5 Outre le fait que cette image courante de l'alpha évacue toutes les spécificités de l'apprentissage d'une langue à des personnes qui n'ont jamais acquis une conception analytique de leur propre langue, quelle qu'elle soit, elle ne tient pas compte des cours d'alpha pour francophones. La plupart des gens ne conçoivent pas que des personnes ayant passé toute leur vie en Belgique puissent être analphabètes, puisque la scolarité y est obligatoire.

orale et écrite, occupe une place importante en alphabétisation, mais ce n'est pas le seul savoir à acquérir : les maths, l'histoire, la géographie, les sciences, les TIC, l'art... sont autant de « matières » qui doivent être abordées, que ce soit pour rattraper un retard scolaire, s'insérer dans la société ou œuvrer pour la changer.

Il s'agit aussi d'installer un rapport au savoir que toute personne scolarisée (dans n'importe quelle langue) a intégré de manière inconsciente mais qui ne va pas de soi pour des adultes n'ayant jamais été à l'école. Il faut donc également travailler en formation le passage de l'affectif au cognitif, du particulier au général, et du concret à l'abstrait⁶. En ce sens, **utiliser des méthodes de FLE en alpha en se bornant à les simplifier ferait passer à la trappe toute une série d'éléments essentiels** à prendre en compte avec ce public spécifique. Vous pouvez bien sûr vous en inspirer pour construire vos cours (que ce soit en piochant des supports et idées d'activités, ou pour identifier les prérequis nécessaires à l'acquisition d'une nouvelle compétence), mais en ayant bien en tête votre cadre, les objectifs et les spécificités de votre public afin de vous les approprier de manière pertinente. Et en ayant un œil critique sur ces méthodes, car le FLE propose également différentes approches qui ont évolué au fil du temps, s'enrichissant, se complétant ou se contredisant. C'est ce que je vous propose de découvrir maintenant.

Du code à la pratique culturelle

La didactique du FLE se penche sur l'évolution des courants méthodologiques en FLE durant les dernières décennies. Gardons à l'esprit qu'une approche n'efface pas la précédente et que, sur le terrain, elles sont souvent mélangées. Néanmoins, cette typologie permet de mettre en évidence que les différentes approches se basent sur **différentes conceptions de la langue** : jusque dans les années 1980, celle-ci était avant tout considérée comme un système formel (**code**), alors qu'ensuite l'accent a été mis sur les pratiques et les actions langagières contextualisées

6 Voir : Marie FONTAINE et Patrick MICHEL, **L'analphabétisme et ses conséquences cognitives**, Collectif Alpha, 2014, www.cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=56&record=19117023124919352059

(culture). En alphabétisation, on retrouve également ce contraste. Ainsi, pour Patrick Michel, devenir un lecteur implique l'entrée dans une nouvelle pratique culturelle, qui dépasse l'acte technique de lire (déchiffrement, grammaire, orthographe)⁷. Tant en FLE qu'en alpha, on reconnaît actuellement qu'un enjeu fondamental de la formation est de permettre d'appréhender **une nouvelle façon de communiquer, d'entrer en relation avec les autres et avec le monde**. Ce qui est bien plus difficile à enseigner car, baignées dedans depuis toutes petites, nous ne nous rendons pas toujours compte de ce qui n'est pas universel ou inné, et demande un apprentissage. De plus, puisque c'est lié au contexte, pas question de suivre à la lettre un manuel valable en tous temps et en tous lieux ! Ce qui ne veut pas dire qu'on avance sans méthode, mais que la formatrice devra fournir un travail constant pour tenir compte de la réalité changeante du terrain : angoissant pour certaines, passionnant pour d'autres...

Du « bon français » à la diversité culturelle

C'est pour cela qu'en FLE, on se pose également la question de **savoir quel français enseigner et pourquoi**. Il ne s'agit plus actuellement d'enseigner « le bon français », en reléguant les autres usages de la langue au second plan, mais au contraire de reconnaître et faire connaître l'ensemble de la francophonie, et donc de légitimer la diversité du français de par le monde, selon les pays et les milieux. Comme l'objectif principal du cours de FLE est de permettre la communication, il est considéré comme primordial d'enseigner la langue telle qu'elle est pratiquée dans le milieu dans lequel évolue le public⁸, sans pour autant occulter l'existence d'autres usages. Par exemple, en Belgique, on apprendra « septante » tout en faisant connaître l'existence de

7 Voir : Patrick MICHEL, **1001 escales sur la mer des histoires. Quatre étapes vers une utopie**, in *Journal de l'alpha*, n°140, avril-mai 2004, pp. 6-8, www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/michel140.pdf

8 Cela soulève toute la question du manque d'espaces de pratique effective de la langue, qui constitue un réel obstacle à l'apprentissage (quel que soit le milieu social), tel que cela a été soulevé dans une étude universitaire. Voir : Philippe HAMBYE et Anne-Sophie ROMAINVILLE, **Maitrise du français et intégration. Des idées reçues, revues et corrigées**, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1237

« soixante-dix ». Cela implique aussi un travail sur les registres de langue (on ne parle pas de la même façon à son supérieur hiérarchique qu'à ses potes), sans pour autant émettre un jugement de valeur en qualifiant l'un de « bon » et l'autre de « mauvais » français. Pas évident car la langue a toujours été un marqueur de classe et ces préjugés ont la vie dure : le savant vaut plus que l'ouvrier, les gens de la ville plus que les paysans, les hommes plus que les femmes, les habitants de la métropole plus que les colonisés, etc.

Reconnaitre et valoriser la diversité d'une langue et des cultures qui lui sont liées est donc un moyen de réduire les préjugés vecteurs de dominations et d'inégalités, et d'aider les apprenants à se construire une identité nouvelle entre leurs langues et cultures d'origine et les langues et cultures enseignées. Ici aussi, les réflexions proposées par la didactique du FLE rejoignent celles de l'alpha. Va-t-on amener les apprenants à entrer dans le moule, à adopter une nouvelle culture définie comme « la norme à suivre », ou va-t-on leur donner à connaître de nouveaux modèles de fonctionnement pour alimenter leur réflexion critique sur les différents modèles existants, y compris le leur, et ainsi se positionner ? Donne-t-on une réelle place à ce processus fondamental, ou se borne-t-on à une petite touche de « francophonie » (ou de « citoyenneté » ou d'« interculturel ») parce que c'est obligatoire ? Il est intéressant d'analyser ce qui est proposé dans les manuels de FLE à cet égard, et de le mettre en parallèle avec le déroulement des cours d'alpha. Propose-t-on toutes les leçons dans le typique cadre franco-français en terminant par une petite dose d'« exotisme » (qui passera souvent à la trappe faute de temps ou de motivation), ou varie-t-on les cadres de référence au cœur même de chaque leçon ? Propose-t-on un réel échange sur les spécificités culturelles, ou réduit-on cela à « colorier » les protagonistes des leçons ? Remplacer Jean et Nicole par Mamadou et Fatima, ce n'est pas suffisant pour le travail ambitieux et essentiel décrit ci-dessus... De même, en alpha, proposer des sujets « qui parlent aux apprenants » (selon nos préjugés) comme supports à l'apprentissage de la lecture n'est pas suffisant, si on ne ménage pas d'espace pour « en parler », justement.

De la perspective actionnelle en FLE à l'approche conscientisante en alpha

La perspective actionnelle (l'approche par projet) est préconisée en FLE par le CECRL⁹ depuis les années 2000. Elle a par exemple inspiré les manuels *Nouveau Rond-Point*¹⁰. C'est une méthode intégrative qui puise dans les autres démarches qui l'ont précédée, comme l'approche communicative, en vigueur à partir des années 1980 (que l'on retrouve par exemple dans le manuel *Archipel*¹¹ ou dans les démarches de simulation globale telles que *L'immeuble*¹²), et la méthode structuroglobale audiovisuelle (SGAV) apparue dans les années 1950-60 (dont la méthode *Pourquoi pas !*¹³, qui a souvent été utilisée en alpha).

La perspective actionnelle favorise l'usage de la langue en **situation de communication réelle**, mettant les membres du groupe face à un projet à réaliser collectivement... en communiquant donc. La formatrice construit son cours en décomposant le projet en actions et en objectifs d'apprentissage. Pour les différentes étapes de réalisation du projet, elle identifie les actes de langage à prendre en compte et ce que le groupe a besoin d'apprendre pour pouvoir utiliser ces actes, que ce soit au niveau du lexique, de la grammaire, ou des différents modes d'expression et registres de langue, tant oraux qu'écrits.

Balises pour l'alphabétisation populaire situe l'approche actionnelle entre l'approche thématique et l'approche conscientisante : **tout dépend de l'objectif du projet** (vise-t-on un changement social ?) **et de la participation effective du groupe** (au choix du thème, à la définition des actions et à leur mise en œuvre). En gardant bien cela en tête, les écrits de référence concernant l'approche actionnelle peuvent donc être utiles en

9 Conseil de l'Europe - Unité des Politiques linguistiques, **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**, 2001, rm.coe.int/16802fc3a8

10 [Collectif], *Nouveau Rond-Point et Nouveau Rond-Point pas à pas*, Maison des Langues, 2011.

11 Janine COURTILLON et Sabine RAILLARD, *Archipel*, Didier, 1982.

12 Francis DEBYSER et Francis YAICHE, *L'immeuble*, Hachette, 1986.

13 Henri SAGOT et Jean PERROCHAUD, *Pourquoi pas ! Méthode audiovisuelle de français pour adolescents et adultes*, Pedagogi-A, 1987 (réédition : 2011).

alphabétisation populaire, proposant un cadre méthodologique permettant de résoudre la difficulté, souvent soulevée, à concilier la conscientisation et l'action collective avec l'apprentissage du français, de la lecture et de l'écriture.

De l'autonomie à l'émancipation

Une autre difficulté présente en alpha populaire est la confusion entre autonomie et émancipation, qui est pourtant ce qui la différencie de l'ISP. Au lieu de s'arrêter aux besoins immédiats et fonctionnels des personnes qui viennent en formation, l'alphabétisation populaire va plus loin, en proposant un zoom arrière qui permet de replacer la situation personnelle de chacun dans un système global, dont le fonctionnement impacte tout un chacun dans les aspects les plus fondamentaux de sa vie quotidienne. Bien sûr, comprendre que les difficultés que l'on rencontre dans la vie quotidienne résulte de choix politiques ne va pas résoudre les besoins immédiats, ni donner les outils concrets pour y chercher des réponses. Par contre, comprendre qu'on n'est pas seul, et que des gens luttent collectivement contre ce système injuste, permet de ne pas porter individuellement la responsabilité de sa situation, de sortir de la honte et de prendre de l'assurance... ce qui est tout aussi utile en situation de communication !

En tenant compte de ce zoom arrière, qui est aussi un pas plus loin, à mettre en place, on peut alors utiliser les apports de méthodes à visée fonctionnelle, comme par exemple les Ateliers SocioLinguistiques (ASL)¹⁴ qui proposent une carte de compétences dans laquelle plusieurs axes sont déclinés en cercles concentriques – la découverte, l'exploration, l'appropriation –, auxquels on pourrait ajouter un 4^e cercle : la revendication. L'avantage de cette approche est qu'elle préconise de sortir de la classe pour se mettre directement en lien avec les acteurs de terrain, avec lesquels le groupe peut continuer d'interagir de façon autonome, favorisant ainsi le transfert des acquis du cours vers la vie réelle. Il semble donc envisageable, comme je le proposais pour l'approche actionnelle, de se baser sur la méthodologie des

¹⁴ Voir : www.aslweb.fr

ASL pour donner un cadre méthodologique à l'acquisition de l'écrit, tout en choisissant comme partenaires des collectifs porteurs de revendications et d'un projet de changement social, ce qui permet d'inscrire l'action collective du groupe dans un mouvement plus large.

De l'individuel au collectif

Le dernier dispositif pédagogique auquel je me référerai dans cet article est issu du monde de l'enseignement : les itinéraires d'écriture. Les manuels qui les détaillent, la collection *En pistes !*¹⁵, sont conçus pour l'école primaire, mais cette démarche a également été utilisée avec des universitaires pour les accompagner dans la rédaction d'écrits scientifiques. En effet, indépendamment du niveau ou du contenu du texte, il s'agit avant tout de développer la réflexion sur la **situation de communication** qui est visée : on écrit pour dire quelque chose à quelqu'un... Et on appuie les **apprentissages** sur les questions qui émergent dans les écrits. Ça ne vous rappelle rien ? *ECLER*¹⁶, bien sûr ! Quelques différences cependant, mais qui me semblent ouvrir des pistes intéressantes.

Contrairement à *ECLER*, qui préconise le texte libre, avec *En pistes !*, l'enseignante choisit un genre de texte (petite annonce, fait divers, liste...). Bien que le texte libre ait ses avantages, il est rare que les productions balayent un large panel d'écrits différents. Les itinéraires d'écriture offrent donc l'occasion de prendre la mesure de la **diversité du monde de l'écrit**, et cela par la pratique. D'autre part, tout comme dans *ECLER*, le texte s'écrit en plusieurs étapes, et c'est l'autrice elle-même qui lui apportera des améliorations successives. Mais là où le travail sur le texte se passe entre la formatrice et l'apprenant pour *ECLER*, les itinéraires d'écriture l'intègrent dans un **processus collectif**, dans lequel intervient toute la classe, ce qui semble très intéressant pour l'éducation populaire. En effet, cela permet d'apprendre à donner et recevoir une critique constructive,

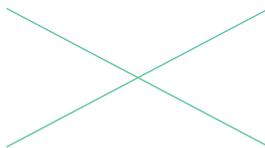
15 Stéphane COLOGNESI et Catherine DESCHEPPER, « En pistes ! » Des itinéraires pour apprendre le français par et pour l'écrit, Érasme, 2017.

16 Voir : Marie FONTAINE et Kristine MOUTTEAU, *Atelier ECLER (Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir). Apprendre à écrire en écrivant librement*, Collectif Alpha, 2017, www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=3&record=19110756124919389389

dans une perspective de coconstruction, et non de domination et de contrôle, comme c'est malheureusement trop souvent le cas, ce qui constitue dès lors un terreau fertile pour entretenir les inégalités.

Conclusion : gardez le cap !

En guise de conclusion, je dirais que le plus important, lorsqu'on puise à gauche et à droite pour construire son cours d'alphabétisation populaire, est de garder en tête le lien entre la situation d'apprentissage et la réalité de terrain, la dimension collective, ainsi que la volonté de remettre en cause les rapports de domination. Et que cela peut se combiner avec un travail d'apprentissage technique de la langue orale et écrite.





Cet article n'a nullement pour ambition de proposer des trucs tout faits pour donner un cours d'oral débutants. Il n'a pas non plus pour vocation de décrire de manière précise des séquences pédagogiques. Il s'agit plutôt du récit d'une rencontre, tout ce qu'il y a de plus humain, entre un groupe et son enseignante, chacun-e cherchant à établir un contact, dans sa langue, avec l'autre. Les difficultés décrites ci-dessous et les solutions auxquelles j'ai eu recours ne constituent pas une recette miracle. Par contre, les mécanismes décrits dans les Thérapies Orientées Solutions (TOS) pourraient être inspirants en cas de blocage pédagogique.

Récit d'un échange linguistique ou comment, en situation d'échec, j'ai adapté ma méthode

Sophie Zeoli, formatrice dans une école de Promotion sociale

Ce cours s'adressait à des adultes peu ou pas scolarisés dans leur langue maternelle. Il fut ouvert avec l'objectif de permettre à des étudiants ne parlant pas français de se familiariser avec notre langue, d'acquérir quelques savoirs langagiers « de base », de vivre une expérience positive de groupe dans un cours de langue. Le module devait durer trois mois. Les étudiants étaient originaires du Proche-Orient et d'Afrique du Nord, et parlaient des langues telles que le persan, l'arabe de Syrie ou le marocain.

Objectifs que j'ai établis pour le trimestre :

Objectifs communicationnels	Lexique
<ul style="list-style-type: none">– Se présenter, demander ou donner des informations liées à l'identité– Saluer, prendre congé– S'exprimer dans un supermarché– Situer un objet– Parler de ses habitudes– Dire qu'on ne comprend pas, poser des questions de compréhension– Dire que l'on est d'accord ou pas	<ul style="list-style-type: none">– Le vocabulaire lié à l'identité– Les adjectifs de nationalité– Les adjectifs numériques– L'alphabet– Les professions– Les repères spatiaux et temporels– Les activités liées à la vie quotidienne– L'alimentation– Les convenances (souhaiter un joyeux anniversaire, exprimer un regret, des condoléances, des remerciements, des félicitations, etc.)– Les mots liés à la classe et à l'école

Début de module on ne peut plus « classique » d'un point de vue pédagogique

Les cours démarrent souvent par quelques exercices ludiques. La plupart du temps, les apprenant·e·s sont assis·e·s en cercle ou debout. Exemple : « *Je m'appelle Sophie, et toi ?* » Lorsque je dis « et toi ? », j'adresse un regard à la personne à ma droite, elle sait qu'elle peut reprendre la phrase à l'identique en donnant son prénom. Chacun·e prend le temps de se nommer en répétant cette petite phrase. Nous répétons l'opération sous diverses formes, notamment en nous lançant une petite balle. La phrase, elle, ne change pas, hormis le prénom. Dans le même ordre d'idée, et sans autres complications grammaticales, par la suite je proposerai au groupe de répéter d'autres phrases comme celles-ci : « *J'habite à Bruxelles, et toi ?* », « *Je suis une femme, et toi ?* », « *Je suis professeure de français/je suis étudiante, et toi ?* », « *Je suis belge, et toi ?* », « *J'ai 34 ans, et toi ?* », « *J'habite dans un appartement/une maison,*

et toi ? », « *J'aime le soleil, et toi ?* ». Chaque phrase implique la mémorisation de nouveaux mots. Il s'agit plus, pour l'instant, d'apprendre à se présenter que d'apprendre réellement tous les nombres, toutes les nationalités au féminin et au masculin... Chaque exercice vient donc étoffer le lexique de chacun-e sans noyer la personne dans une série de considérations et nuances grammaticales.

Une fois le tour terminé, je me risque systématiquement à répéter quelques informations sur chacun-e de mémoire, à la troisième personne du singulier. Par exemple : « *Elle s'appelle Saliha* », « *Il s'appelle Ahmad* », « *Il est syrien* », « *Elle est iranienne* », « *Elle a 36 ans* », « *Il a 43 ans* ». Quelques étudiant-e-s embayent et répètent à leur tour.

À ce stade, il y a une première prise de conscience des différences de formulation à la première personne et à la troisième personne du singulier, au féminin et au masculin. D'autres activités du même genre permettront à chacun de s'approprier ces différences.

Constat : en général, les étudiant-e-s formulent correctement les phrases. Cependant, plusieurs semblent dépassé-e-s par le nombre de phrases différentes et les confondent. Je me dis que la variété des exercices et des jeux autour de ce sujet devrait favoriser leur intégration.

Dans un deuxième temps, les exercices se complexifient avec la formulation de questions en lien avec les phrases travaillées précédemment : « *Comment tu t'appelles ?* », « *Où habites-tu ?* », « *Quelle est ta nationalité ?* », etc.

Constat : la majorité des étudiant-e-s éprouvent des difficultés à comprendre la différence entre la question et la réponse. Cela entraîne beaucoup de confusion dans le groupe.

Nous pratiquons alors quelques exercices pour nous imprégner de la prosodie de la langue. Ces exercices, destinés à se familiariser avec les sons, les intonations, le rythme et la mélodie de la langue, sont notamment inspirés de *La langue en mouvements*¹. Dans un

1 Claire-ANDRÉ-FABER, *La langue en mouvements. Méthode de sensibilisation à la phonologie du français*, EME, 2015.

autre style, je prends l'habitude de poser des questions liées à l'identité, uniquement en les frappant dans les mains. Le rythme et la durée du bruit induisent une question que les membres du groupe tentent de retrouver ou à laquelle ils tentent de répondre. Quelques-un-e-s s'approprient cet exercice en proposant à leur tour des questions frappées dans les mains. D'autres tentent de répondre par le même procédé. Je propose aussi des exercices où il faut se déplacer dans l'espace : par exemple, celles ou ceux qui posent des questions liées à l'identité sont debout à gauche du tableau, celles et ceux qui y répondent sont debout à droite du tableau. Les étudiant-e-s sont encouragé-e-s à bouger d'une place à l'autre.

Constat : au bout de quelques cours, je réalise que ça « ne prend pas ». La posture des étudiant-e-s m'interpelle : peu me regardent, plusieurs personnes ont l'air recroquevillées sur elles-mêmes, plusieurs n'enlèvent plus leur manteau. Je ressens une difficulté inhabituelle à entrer en contact avec le groupe.

Changement de cap

Je fais un petit exercice d'autocritique constructive... En psychologie, dans le courant historique des thérapies brèves stratégiques, il y a les Thérapies Orientées Solutions (TOS). Un de ses postulats de départ : face à un problème, nous mettons en œuvre un tas de solutions pour le résoudre. En réalité, nous puisons souvent, inconsciemment, dans les mêmes « classes de solutions », c'est-à-dire que nous refaisons plus ou moins toujours « les mêmes choses » pour résoudre un problème, qui n'est donc pas résolu. Les TOS amènent le patient-client à puiser dans d'autres catégories de solutions, souvent inattendues ou surprenantes.

« Comme les autres modèles de thérapie en temps court (...), la Thérapie Orientée vers les Solutions (TOS) est une approche constructiviste et systémique. Dans le sillage direct de l'école de Palo Alto, la TOS développée par Steve De Shazer quitte le regard posé sur le problème et les mécanismes interactionnels qui les maintiennent en se centrant et en développant la question des exceptions au problème. En TOS, l'intérêt se porte sur le spontané, sur ce que tout patient fait naturellement pour régler son problème. Idée nouvelle, la TOS permet au patient de prendre

conscience de la constance du changement : 'Tout change, tout bouge tout le temps, la seule chose qui ne change pas, c'est que tout change.' Modèle marqué par 'la traque' de ce qui est différent, de ce qui peut être acté autrement, de petit et de bon pour le patient, la TOS autorise un éloignement des questions qui peuvent figer le consultant : 'Quelle est la source de mon problème ?' ou encore 'Pourquoi... ?'. Pourvoyeuse de changements, la TOS s'appuie sur une idée forte de M.H. Erickson qui projette le patient dans le futur à un moment où le problème est résolu. Cette prédiction créatrice, 'votre problème est résolu', engage patient et thérapeute à voyager dans le monde des ressources et des exceptions. »²

Ceci m'amène à un repositionnement total et à chercher mon inspiration pédagogique dans de nouvelles catégories de solutions. Je puise dans ce qui intuitivement s'offre à moi...

Aux cours suivants, je m'installe parmi les étudiant-e-s et, aidée d'un logiciel de traduction, je donne mes consignes en « arabe ». Certain-e-s, enthousiastes, les répètent aux autres avec leurs différences linguistiques : je leur laisse le temps pour se mettre d'accord sur la formulation.

Constat : une petite lueur d'espoir et de curiosité apparaît dans leurs regards. Et surtout, cette stratégie me permet enfin de me faire comprendre au niveau des consignes et de marquer la différence entre une question et une réponse lors des exercices. De fil en aiguille, ce sont les étudiant-e-s qui vont m'apprendre à me présenter en arabe.

Moi en tant qu'apprenante

Mon oreille me joue des tours : je ne perçois pas la plupart des sons, leur demande de répéter de nombreuses fois les phrases avant de les dire à mon tour, de manière très approximative. Ma mémoire ne vaut pas mieux que mes oreilles : lorsque les étudiant-e-s me répètent la même phrase pour la cinquième fois et que j'ai toujours l'impression que c'est la première fois que je l'entends, je suis peu fière. Et en même temps, cela me fait du

2 Extrait de la présentation d'une formation sur le site www.imheb.be

bien de ressentir la difficulté immense que peuvent vivre certain·e·s étudiant·e·s en langue étrangère.

Face à mes erreurs de prosodie en arabe, le groupe se soude pour me proposer de petits « trucs » bien précieux. Certain·e·s font des gestes pour m'aider à entendre des sons ou tentent de reproduire tout à fait intuitivement ma manière d'enseigner lorsque j'utilise la méthode *La langue en mouvements*. Aussi, face à mon incompréhension totale de leurs consignes et de leur langue, les étudiant·e·s puisent au fond de leur mémoire pour me traduire certaines questions sur l'identité... en français ! En effet, il m'arrive de confondre les questions et les réponses, ce qui a le don de les faire rire.

Double victoire : les apprenant·e·s se servent spontanément du français et l'ambiance dans le groupe est très positive. Il y a un véritable climat de « travail » autour de nos langues respectives. Je vois des personnes se tenir beaucoup plus droites, prendre des initiatives... en français. Je les entends longuement discuter entre elles pour tenter de m'apprendre de nouveaux mots, pour me « challenger ». Certain·e·s tiennent à ce que je fasse la différence entre le persan et le marocain, par exemple, ce que je ne manque pas d'accepter.

Tout en jouissant de cette dynamique extraordinaire, je dois continuer à avancer dans le cours, les étudiant·e·s m'enseignent et je tente de tenir mon fil rouge. Ce que je ferai, tout en gardant ma posture d'apprenante. Je découvrirai donc, grâce au groupe, le vocabulaire de l'identité, des fruits, des légumes, je pourrai dire que je comprends ou ne comprends pas une question. Les étudiant·e·s profitent de ce « jeu », de cet échange linguistique pour s'imprégner du français dans un climat de réciprocité et de confiance mutuelle.

Quelques exemples de moments d'apprentissage :

— Lors d'une activité de vocabulaire, je dispose sur les tables des photos de fruits et légumes que je nomme ensuite un par un en français. Les étudiant·e·s poursuivent l'exercice de la même manière en se déplaçant d'une photo à l'autre. Nous faisons appel à la mémoire collective pour aider les personnes en difficulté. Les étudiant·e·s s'entraînent ensuite deux par deux à mémoriser ce vocabulaire. La même activité a ensuite lieu en arabe sauf que,

cette fois-ci, je suis la personne en situation d'apprentissage. Je triche quelque peu³ : je prends note phonétiquement des mots afin de m'en souvenir plus facilement. Plusieurs activités de vocabulaire se déroulent sur ce mode. Cela me permettra par la suite de montrer une photo au groupe, de la nommer en arabe et d'attendre de la part des étudiant·e·s la traduction en français.

— Je propose au groupe de me poser des questions sur l'identité en français, je dois y répondre en arabe. Ensuite, nous inversons les rôles : je les interroge en arabe, les étudiant·e·s me répondent en français.

— En cercle, chacun se présente en français. Quand vient mon tour, je le fais en arabe. Les étudiant·e·s m'aident, me corrigent. Le climat est bienveillant.

— Je donne mes consignes en français, puis en arabe. Les étudiant·e·s me signifient en français s'ils et elles ont compris ou pas.

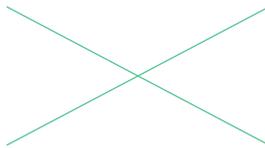
Pour terminer ce récit...

... je voudrais ajouter mon ressenti sur ce que c'est qu'apprendre une nouvelle langue. Je dirais que c'est un peu « se mettre à nu » : cela demande de la concentration, de la mémoire, du « répondant », mais aussi d'accepter que notre oreille et notre cerveau aient besoin de temps et de patience. Personnellement, j'avais souvent le réflexe d'aller chercher dans une autre langue latine une analogie qui m'aiderait à retrouver le mot arabe. Mais point de similitude avec une langue latine connue ! Quant à nos étudiant·e·s, pour la plupart analphabètes, pas de possibilité de se raccrocher à de petits copions phonétiques.

Quand on cherche à établir un contact avec un groupe et qu'il y a peu d'adjuvants (pas de possibilité de se référer à un syllabus ou à la langue écrite, pas de langue commune...), et que la mayonnaise ne prend pas lors de séances d'exercices « classiques », il n'est pas exclu de se sentir désemparé·e en tant qu'enseignant·e et de finir par craindre l'arrivée du prochain cours. On peut éventuellement

3 Je parle ici de « tricherie » car les étudiant·e·s peu ou pas alphabétisé·e·s dans leur langue maternelle n'ont pas cette stratégie à leur disposition.

se sentir « en échec » devant des activités qui « ne prennent pas » et finir par devenir nerveux·se. Ces ressentis ne facilitent pas l'émulation pédagogique en classe. C'est le principe du sentiment d'insécurité émotionnelle. Le contenu des cours et la manière avec laquelle j'ai mené les activités présentées dans cet article n'ont rien de révolutionnaire au niveau pédagogique. Ce que j'en retiendrai sera surtout la nécessité de chercher de nouvelles méthodes de travail, de sortir de sa zone de confort pour retrouver un sentiment de sécurité et créer une véritable relation d'apprentissage avec le groupe. En effet, j'ai toujours pensé que le lien avec les étudiant·e·s était la voie royale vers un potentiel apprentissage.





Which words from your language

Found out on the Linguistics Dictionary of Cook...

Pour assurer un réel apprentissage des mathématiques aux élèves et apprenants qui leur sont confiés, les enseignants et les formateurs doivent pouvoir articuler deux composantes :

- l'identification et la maîtrise des concepts et des procédures liés au contenu-matière visé ;
- une approche méthodologique qui permette à tous les apprenants d'entrer dans le questionnement d'abord, pour installer de nouveaux savoirs durablement ensuite.

Apprendre les mathématiques, c'est entrer dans un langage et une pensée qui aident à comprendre le monde. Et pour y arriver, il faut passer progressivement du monde sensible à des outils de pensée.

Six balises méthodologiques pour réussir l'entrée en mathématique

Anne Chevalier, didacticienne en mathématique et membre de CGé (Changements pour l'égalité)

Ce qui me guide dans cet article, c'est la construction de l'abstraction qui nécessite d'être attentif à un certain nombre de balises que je vais présenter et illustrer par des exemples liés à l'apprentissage des nombres entiers naturels.

Ces balises, au nombre de six, ne remplacent pas une orientation pédagogique (pédagogies actives, socioconstructivisme, pédagogie par objectifs...) mais constituent des points d'attention en vue d'assurer l'apprentissage à tous au-delà de la pédagogie choisie.

Balise 1 : Partir du terrain de l'apprenant sans y camper

La première étape incontournable d'un apprentissage signifiant pour les apprenants est de s'appuyer sur l'environnement dans lequel ils vivent, les questions qu'ils se posent à propos de cet environnement, ainsi que le langage qu'ils utilisent pour en parler. Le défi essentiel d'un formateur est d'enseigner les mathématiques en s'appuyant sur des situations qui vont éveiller le questionnement et titiller le désir d'apprendre. Les questions vont ensuite se transformer en objets de recherche et d'apprentissage, et conduire à l'élaboration de savoirs et de savoir-faire qui seront réinvestis dans de nouvelles situations.

Les portes d'entrée qui vont donner du sens à l'apprentissage des mathématiques sont multiples. Il peut s'agir de :

- situations directement liées à la vie du groupe : effectifs du groupe et du centre de formation, absents et présents, sorties...
- situations de la vie quotidienne : achats, factures, mesures, recettes...
- questions d'actualité : sondages, démographie, évènements...
- questions purement didactiques qui peuvent éveiller la curiosité : est-ce que ces deux quantités sont égales ? comment faire pour partager en trois parts égales ? ...

Dans l'introduction d'un des rares livres relatifs aux mathématiques écrits dans les premières années de développement de l'alphabétisation des adultes¹, on peut lire les recommandations suivantes : « *Un adulte est motivé par la résolution de problèmes qu'il peut rencontrer mais cela ne veut pas dire qu'il faut se limiter aux achats, au bricolage et à la cuisine. Notre objectif n'est pas prioritairement de résoudre des problèmes concrets mais de permettre aux apprenants de maîtriser des outils mathématiques grâce auxquels ils pourront comprendre des situations multiples. Ce n'est donc pas très important de savoir si on rencontre le problème*

1 Michel TISSIER (coord.), *Calcul et raisonnement mathématique. Formation de base en mathématiques pour adultes*, CLAP, Paris, 1979 (épuisé mais disponible en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha).

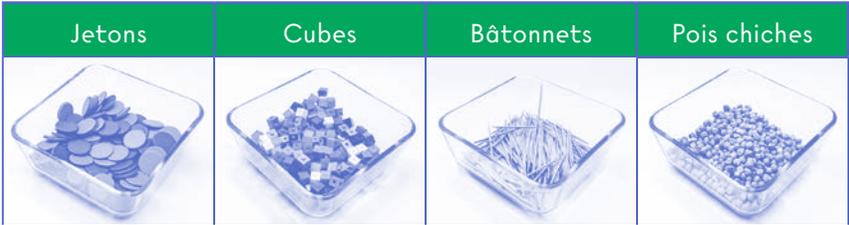
dans ces termes. Les problèmes sont choisis parce qu'à partir de ceux-ci, il y a moyen d'acquérir une notion fondamentale. On cherche à sortir du problème pour en saisir la généralité. »

Balise 2 : S'appuyer sur du matériel et apprendre à s'en passer

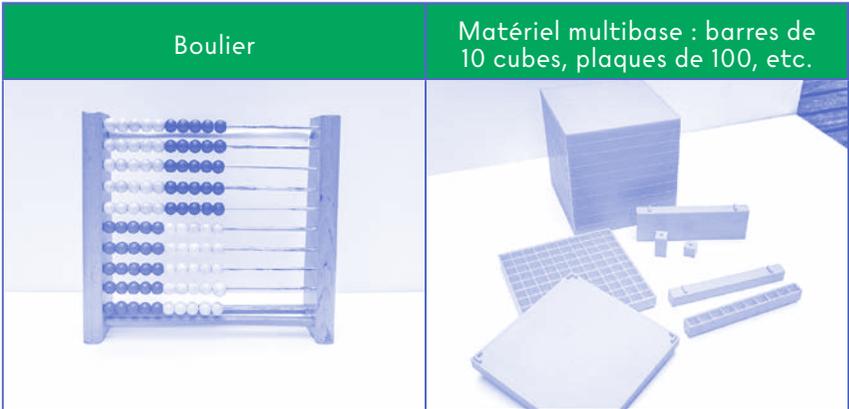
Pour entrer dans l'analyse d'une situation au-delà de la compréhension de la langue et des mots utilisés pour la décrire, il faut que chacun puisse s'en faire une représentation. C'est à ce stade que la mise à disposition d'un matériel didactique est importante.

Ainsi pour se représenter des collections données, on peut disposer :

— soit d'un matériel non organisé, par exemple :



— soit d'un matériel organisé :



S'il s'agit de positionner des nombres, on peut utiliser des supports structurés comme :

— une file des nombres :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	...
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	-----

— un tableau de 100 :

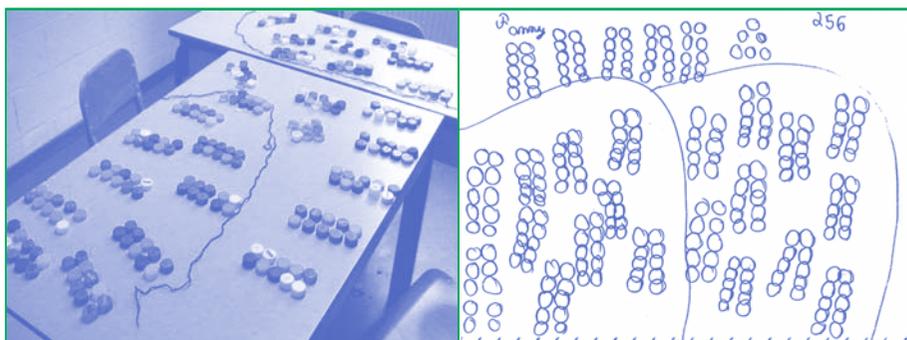
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

L'utilisation de ce matériel permet de décontextualiser progressivement les situations afin d'en avoir une représentation centrée sur les quantités ou les positions, ainsi que les relations entre elles. L'utilisation d'un matériel n'est pas le fruit du hasard mais doit être choisi en fonction de l'apprentissage visé. Par ailleurs, l'usage et la manipulation d'un matériel ne sont pas un but en soi. Ils servent d'intermédiaire entre la réalité et la pensée. Il est donc tout aussi important d'apprendre à s'en passer. À cet effet, l'enjeu est de passer progressivement du geste physique au geste mental.

Voici deux techniques pour apprendre à s'en passer :

- ne donner accès à du matériel que si l'apprenant peut nommer celui qu'il veut utiliser et l'usage qu'il veut en faire (il faut néanmoins tenir compte du fait que certains apprenants n'ont pas accès au vocabulaire requis en raison de leur méconnaissance du français) ;
- inviter l'apprenant à voir le matériel et son utilisation dans sa tête plutôt que de l'utiliser.

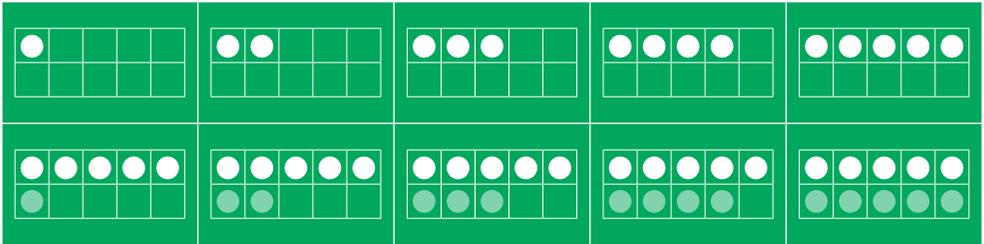
Une étape intermédiaire utile pour y arriver est d'inviter les apprenants à garder des traces de l'utilisation du matériel dans une situation donnée à l'aide d'un dessin.



Balise 3 : Schématiser pour catégoriser et modéliser

Au-delà de la manipulation qui permet de comprendre ce qui se passe dans une situation, une étape importante pour accéder aux savoirs mathématiques est la **schématisation** des situations. Il faut bien distinguer les schémas des dessins. En effet, un dessin, au sens artistique du terme, n'aide pas nécessairement à se représenter une situation avec des lunettes mathématiques. La fonction d'un schéma est de désencombrer la situation en se centrant, par exemple, sur les nombres et les relations entre eux, indépendamment du contexte.

Les premiers schémas auxquels il importe de familiariser les apprenants sont les **schèmes des nombres** dont voici un exemple pour représenter les nombres de 1 à 10 :



La structure des schèmes des nombres est essentielle et doit être choisie de façon à mettre en évidence certaines propriétés des nombres jugées essentielles en vue du calcul. Les propriétés des nombres qui apparaissent dans la présentation ci-dessus sont les suivantes :

- les schèmes de 6 à 10 sont décomposés à partir de 5 : par exemple, 6, c'est 5 et 1 ; 7, c'est 5 et 2 ;
- les compléments à 5 pour les nombres en dessous de 5 sont visibles : par exemple, pour aller de 3 à 5, il manque 2 ;
- les compléments à 10 pour les nombres supérieurs ou égaux à 5 sont visibles : par exemple, il manque 3 à 7 pour avoir 10.

Dans le domaine des opérations, il est également intéressant de passer par des **schémas** pour traduire des situations et conduire à l'élaboration de **catégories de situations** qui se ressemblent dans la mesure où elles s'appuient sur des schémas semblables. Cela permet de relier des situations ou des phénomènes entre eux par la relation « c'est comme... ». C'est un processus essentiel pour identifier différents sens des opérations à travers les situations rencontrées ou encore pour classer des stratégies de calcul.

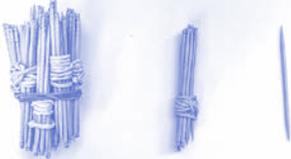
À titre d'exemple, dans le tableau ci-après, nous présentons deux catégories de sens de la soustraction auxquelles correspondent deux schémas distincts.

	Retrait ou recul	Partie d'un tout
Exemples dans le domaine cardinal	Pierre a 8 billes. Il en perd 3. Combien lui en reste-t-il ?	Dans un sachet, il y a 8 billes de deux couleurs (bleu et rouge) dont 3 bleues. Combien y a-t-il de billes rouges ?
Exemples dans le domaine ordinal	Un pion est sur la case 8. Il recule de 3 cases. Sur quelle case le pion va-t-il se poser ?	N'existe pas.
Schémas		

Balise 4 : Construire les images mentales et les mettre en mémoire

Tant l'utilisation d'un matériel adéquat que la schématisation des situations contribuent à l'élaboration d'images mentales liées aux notions abordées, c'est-à-dire des représentations qu'on se fait dans sa tête sans plus avoir recours à un support matériel. Pour qu'elles soient efficaces, ces images mentales doivent rendre compte des propriétés essentielles et utiles des concepts.

À titre d'exemple, nous présentons ci-dessous les supports aux images mentales de la numération dont l'enjeu essentiel est de percevoir la répétition des groupements par dix. Nous présentons ce phénomène avec deux sortes de matériel différent :

Fagots composés de 10 fagots composés de 10 bâtonnets chacun	Sachets remplis de 10 sachets remplis de 10 pois chiches chacun
	

C'est en répétant plusieurs fois une activité de dénombrement de grandes collections (de l'ordre de plusieurs centaines) par groupements de 10 qu'on inscrira progressivement ce type de structure dans la tête des apprenants.

Balise 5 : Verbaliser, expliciter les objectifs visés

Avant d'être écrites, les mathématiques se vivent et se parlent. Le langage oral, tant celui des apprenants que celui du formateur, joue un rôle essentiel dans ce travail de compréhension et d'abstraction. La verbalisation par les apprenants de leurs démarches et de leurs observations contribue à la construction des savoirs. Le rôle du formateur est d'inviter et aider régulièrement les apprenants à mettre des mots sur ce qui se passe. Il s'agit de développer le vocabulaire nécessaire à cette verbalisation, dont voici quelques exemples :

- pour comparer des quantités : plus que, moins que, autant que, c'est pareil, il manque...
- pour comparer des positions : devant, derrière, avant, après, plus loin...
- pour agir sur les quantités : ajouter, réunir, rassembler, enlever, constituer des parts égales ou inégales...
- pour agir sur les positions : reculer, avancer, dépasser...

Il est vraiment important dans des groupes d'alphabétisation d'intégrer l'apprentissage de la langue à celui des mathématiques².

Par ailleurs, si on veut que ce travail de construction des savoirs permette à tous d'apprendre, il est indispensable d'explicitier systématiquement les objectifs visés et de mettre des mots sur ce qui se passe à toutes les étapes. Par ses interventions explicites, le formateur invite les apprenants à porter leur attention sur la construction des savoirs et savoir-faire visés.

2 À ce propos, lire : Anne CHEVALIER, *De la numération orale à la numération écrite, un pas difficile à franchir*, in *Journal de l'alpha*, n°211, 4^e trimestre 2018, pp. 88-95, www.lire-et-ecrire.be/ja211

Voici un exemple :

- « Nous allons travailler les doubles. Vous savez tous déjà que 'un et un, ça fait deux' ; 'deux et deux, ça fait quatre', etc.
- On peut obtenir facilement les cinq premiers doubles avec ses mains en vis-à-vis et les cinq suivants avec les mains de deux personnes en vis-à-vis, comme ceci :



- Chacun va noter tous les doubles qu'il connaît déjà. On va essayer d'aller plus loin et d'en connaître plus car on sait que quand on a des calculs faciles en tête, ça peut nous aider pour faire des calculs plus difficiles. »

Balise 6 : Identifier les acquis et les structurer

Au-delà de l'explicitation des objectifs et des démarches, il est essentiel, au terme du travail, de **distinguer l'apprendre du faire** et de vérifier s'il y a eu apprentissage. Ce **passage de l'activité aux savoirs** doit être explicite si on veut s'assurer que les apprenants, au départ éloignés de la culture scolaire, perçoivent que, derrière les actions réalisées, il y a des savoirs et des savoir-faire mobilisables. Pour y arriver, il ne suffit pas de poser la question « qu'est-ce qu'on a appris ? », mais bien de mettre en place une véritable méthodologie adaptée au niveau des apprenants, qui invite chacun à refaire le parcours vécu pour en extraire les enjeux essentiels. Ensuite, on confronte les apprentissages des uns et des autres afin de constituer un savoir commun qu'on va nommer et organiser sous forme de **référentiels collectifs**.

En reprenant l'exemple du travail sur les doubles décrits à la balise 5, on peut, dans un référentiel portant sur les nombres et les opérations, structurer les acquis de la façon suivante :

Définir : Prendre le double d'un nombre, c'est additionner deux nombres identiques.

Calculer : Pour prendre le double d'un nombre, on peut regarder une organisation de ce nombre en miroir.



Le double de 6, c'est donc 5 et 5 (10) et encore 1 et 1 (2), c'est-à-dire 12.

Constituer un répertoire de calculs connus :

$1 + 1 = 2$	$6 + 6 = 12$
$2 + 2 = 4$	$7 + 7 = 14$
$3 + 3 = 6$	$8 + 8 = 16$
$4 + 4 = 8$	$9 + 9 = 18$
$5 + 5 = 10$	$10 + 10 = 20$

Conclusion

Comme vous aurez pu le constater, les exemples proposés dans cet article sont tous issus de l'apprentissage des nombres naturels et des opérations. Toutefois, les balises présentées restent valables dans d'autres domaines des mathématiques comme les grandeurs (longueurs, aires, volumes, masses...) et leurs mesures, les fractions, les figures géométriques...

Quel que soit le domaine d'application, les six balises que nous venons de décrire s'articulent les unes aux autres et forment un tout. Il ne peut être question d'en privilégier une au détriment d'une autre. Elles constituent différentes portes pour faire entrer les apprenants dans les mathématiques, non pas celles qui se réduisent à quelques techniques, voire à quelques trucs, mais celles qui aident à penser le monde.



L'article ci-dessus s'appuie sur le livre d'Anne Chevalier :



Réussir l'entrée en mathématiques. Construire les nombres naturels et les opérations, Couleur livres, 2020.

Ce livre donne des repères aux enseignants de l'école fondamentale et aux formateurs en alphabétisation pour faire entrer tous les apprenants dans l'univers des nombres en proposant cinq fils conducteurs à parcourir : construire les premiers nombres, comprendre la numération, appréhender l'ordre des nombres, donner du sens aux opérations, développer des stratégies de calcul.

Les six balises méthodologiques développées dans cet article sont présentées dans l'introduction du livre et illustrées pour chacun de ces fils conducteurs.



Le questionnement sur la place des maths et la manière de les travailler en alpha a toujours habité Lire et Écrire. Sans refaire un historique détaillé des actions mises en place pour promouvoir les mathématiques¹, je retracerai ici l'évolution des formations de formateurs au fil des ans et aborderai quelques impacts sur la pratique des mathématiques dans les groupes d'apprenants.

Les mathématiques à Lire et Écrire : de la formation des formateurs à la formation des apprenants

Delphine Versweyveld, coordinatrice pédagogique à Lire et Écrire Namur et référente maths pour le mouvement Lire et Écrire

Commençons par retracer ce parcours qui évolue d'initiatives isolées et ponctuelles vers un cycle de formations structurées pour les formateurs.

Les premières initiatives

Les premières formations à visée mathématique étaient des propositions isolées et ponctuelles qui tentaient de répondre à une demande présente chez certains formateurs. À ce stade toutefois, une minorité d'entre eux semblaient enclins à pratiquer

¹ Voir à ce propos la vidéo du webinaire [Marginale la place des maths en alpha ? Non, tout simplement centrale !](https://lire-et-ecrire.be/Video-du-webinaire-Marginale-la-place-des-maths-en-alpha-Non-tout-simplement), Lire et Écrire, 30 mars 2021 : lire-et-ecrire.be/Video-du-webinaire-Marginale-la-place-des-maths-en-alpha-Non-tout-simplement

les mathématiques dans leurs groupes et celles-ci n'occupaient qu'une part très minime de l'offre de formation. Les échanges informels avec les formateurs ont pourtant confirmé l'idée que les mathématiques sont importantes en alpha. Pourquoi ce paradoxe ? Par manque d'intérêt des apprenants ? Par peur ou manque de maîtrise/de connaissances des formateurs ?

Les premières organisations formelles

Ces questions fondamentales méritaient d'être discutées de manière institutionnelle. C'est ainsi qu'en 2010 s'est mis en place un groupe de travail (*GT dans la suite du texte*) composé de formateurs et/ou coordinateurs pratiquant les maths ou vivement intéressés par la question, et persuadés de l'enjeu de leur laisser une plus grande place dans les formations en alphabétisation.

Un des premiers constats de ce groupe était sans appel : de par l'hétérogénéité de leurs parcours, le manque de formation en mathématiques des travailleurs de l'alpha était flagrant, ne serait-ce que parmi les participants au GT. Entre savoir « faire des maths » et les transmettre, la marge est grande. Le besoin de comprendre le fonctionnement, de dépasser les trucs et astuces pour remettre du sens derrière des questions comme la signification du zéro, le « décalage » de la virgule était manifeste. C'est ainsi que des formations ont été organisées de manière plus systématique, à destination des membres du GT, bien sûr, mais plus largement du secteur de l'alphabétisation, notamment avec Anne Chevalier et Benoît Jadin, tous deux membres de CGé².

Si cette approche a permis à un certain nombre de se former, la question du transfert dans les groupes d'apprenants allait vite se poser : comment travailler les mathématiques dans un groupe multiniveau, comment ne pas tomber dans le piège de l'apprentissage mathématique pur³, quel matériel utiliser... ? De plus, la mobilisation des apprenants restait compliquée, les groupes maths étaient rarement complets. C'est pourquoi, dans l'espoir de

2 Changements pour l'égalité.

3 C'est-à-dire sans lien avec des situations concrètes où la question mathématique se pose.

toucher un public plus large avec une formule moins contraignante qu'une formation, le colloque *Quand α rencontre π* ⁴, suivi d'ateliers de découverte, fut mis sur pied. Ce fut l'occasion pour beaucoup d'ouvrir la porte du monde des mathématiques, de voir les enjeux pour l'alphabétisation et de peut-être modifier quelques représentations. Les retours furent positifs et les échanges dans les ateliers, constructifs. Certains venus par curiosité semblaient prêts à aller plus loin et à participer à une formation.

La structuration des formations

Fort de ces premières expériences, Lire et Écrire souhaitait poursuivre l'effort pour implanter les mathématiques de façon durable. Cela passait inévitablement par une réflexion en lien avec les *Balises pour l'alphabétisation populaire*⁵ et la question des langages fondamentaux en alphabétisation populaire. Il s'agissait d'envisager l'apprentissage des maths non pas comme une fin en soi mais bien comme un levier pour comprendre le monde, au même titre qu'en ce qui concerne l'apprentissage du français oral, de la lecture et de l'écriture.

Des formations à la didactique des langages (oral, écrit et mathématique) furent planifiées et la première organisée était celle autour des mathématiques en 2017. Ces dix journées ont été l'occasion de dé- et reconstruire des représentations, de se questionner sur ce que signifie « faire des maths en alphabétisation », de s'interroger sur les liens entre les mathématiques et la vie quotidienne, mais aussi de décortiquer des concepts mathématiques pour leur donner sens et mieux les travailler dans les groupes d'apprenants. Ces journées ont également permis de pointer ce qui méritait d'être approfondi lors de formations continuées plus courtes. C'est ainsi qu'avec Anne Chevalier toujours, un cycle de six modules, à raison de deux

4 *Quand α rencontre π . La place des maths en alpha : pour qui ? pour quoi ? pourquoi pas ? ... Oui, mais alors comment ?*, colloque organisé par Lire et Écrire le 11 décembre 2014. Voir : <https://lire-et-ecrire.be/alphapi?lang=fr>

5 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf

modules par an, a été mis sur pied dans le but d'apporter une base solide de compétences mathématiques à travailler en alpha⁶.

Ce travail qui s'est inscrit dans la longueur a porté ses fruits : des formateurs se sont inscrits et sont revenus pour suivre d'autres modules en y conviant leurs collègues. Ces formations ont été l'occasion de détricoter et de nous approprier les concepts mathématiques, mais aussi de nous interroger sur leur aspect culturel, en découvrant la manière dont les mathématiques se pratiquent ailleurs dans le monde, et sur la pertinence de travailler tel ou tel concept avec les apprenants. En GT, nous avons réfléchi à la construction d'une ou de plusieurs progressions possibles. Nous nous sommes également interrogés sur la question des prérequis. Tout cela en alternant les mises en situation, les échanges et les apports théoriques, comme cela se fait habituellement lors des formations à Lire et Écrire.

Quelques exemples concrets :

- Nous nous sommes plongés dans l'analyse critique d'articles de journaux qui proposent statistiques, tableaux et graphiques dans une formation sur les fractions et la proportionnalité.
- Nous avons listé les questions/demandes/besoins des apprenants dans leur vie quotidienne pour mettre en évidence les concepts mathématiques qui y sont liées (en faisant des allers et retours permanents entre la réalité et les concepts).
- Nous nous sommes préoccupés du transfert dans les groupes d'apprenants et de la mise en contexte des concepts détricotés et apprivoisés.

La pérennisation des formations

Jusque-là, les formations étaient systématiquement données par des mathématiciens, des formateurs spécialisés en maths, extérieurs à Lire et Écrire. Pour pérenniser ces formations qui semblaient répondre aux attentes des formateurs, il était impératif que Lire et Écrire s'empare en interne de cette

6 Il a aussi été décidé que ces modules pourraient être abordés par les formateurs dans l'ordre de leur choix.

compétence. C'est ainsi qu'en 2018, afin de faire perdurer ce cycle d'apprentissages pour que tous les apprenants aient accès via leur formateur à l'apprentissage des mathématiques, un groupe de formateurs de formateurs s'est constitué. Depuis maintenant plus de deux ans, ils encadrent des formations continuées, en coanimation avec Anne Chevalier.

Au-delà de ce cycle, des formations plus spécifiques, à la demande, ont également été mises en place : *Maths, alpha et hétérogénéité* en est un exemple. En outre, la découverte des mathématiques est devenue un incontournable dans les formations initiales pour futurs formateurs. Lors de cette première approche, nous posons les premiers jalons, détricotons les représentations, essayons de réduire les craintes et invitons les participants à nous rejoindre dans les formations continuées.

L'impact des formations de formateurs sur la formation des apprenants

Ces formations ont des répercussions directes sur le travail des mathématiques dans les groupes d'apprenants. Dans la suite de cet article, je propose de partager quelques exemples de pratiques mises en œuvre dans des groupes. Peut-être vous donneront-ils envie de les essayer dans vos groupes ?

La recherche systématique d'objectifs mathématiques

Dans le travail de préparation d'une séquence de formation, particulièrement pour le formateur débutant en mathématiques, il est essentiel de se questionner systématiquement sur les liens possibles entre les mathématiques et le thème autour duquel s'articule la formation, tout comme nous le faisons par rapport au français oral et écrit ou même par rapport aux compétences transversales. Si cette connexion est évidente pour certains des thèmes régulièrement travaillés dans les groupes d'apprenants⁷, elle peut se révéler plus subtile pour d'autres thèmes. Une fois les liens

⁷ Nous pouvons citer cuisine/repas, mobilité, achat/paiement/facture, logement, météo/climat, agenda/ligne du temps/événements de la vie, démographie, élections, compréhension d'articles/de données/d'informations/de courriers,...

établis, que ce soit avec le vocabulaire, la numération, le calcul, les grandeurs, etc., libre au formateur et aux apprenants de choisir ceux qu'ils retiennent selon les objectifs poursuivis par le groupe. L'important est de se poser systématiquement la question de cette connexion et de faire ainsi un choix en connaissance de cause, dans le but de donner une juste place aux mathématiques et de ne pas passer à côté de tout un pan d'apprentissages possibles.

Afin d'aider les formateurs à acquérir ce réflexe, il est intéressant de s'exercer entre pairs, que ce soit en équipe ou lors de formations. Cette année, par exemple, lors d'une formation de base pour futurs formateurs, une séquence pédagogique tirée des malettes *Bienvenue en Belgique*⁸ a été proposée avec la consigne suivante : « *Imaginer un maximum d'objectifs mathématiques, sans tenir compte des prérequis ou du niveau du public.* » Pour ce faire, les futurs formateurs avaient à leur disposition le livret de l'animateur de la mallette *Santé*⁹, ainsi qu'un extrait des *Balises pour l'alpha populaire*¹⁰ et la « roue » du langage mathématique¹¹. L'exercice fut productif comme en témoignent les propositions d'objectifs qui concernaient le vocabulaire mathématique, la numération (voir encadré page suivante à titre d'exemple), l'économie et l'argent, l'espace, le temps, les grandeurs en général, la compréhension et l'utilisation d'outils/techniques mathématiques.

Un travail similaire peut être mené dans les groupes avec les apprenants cette fois : à partir d'un sujet choisi, le groupe se met en recherche et liste tout ce qu'il imagine en lien avec les maths. À nouveau, il reste ensuite à décider s'il est pertinent ou non de s'emparer de (certaines de) ces questions à ce moment-là. Le formateur est là pour compléter, nuancer, rappeler les prérequis si un sujet enthousiasme le groupe. Il n'est pas forcément évident de mener un tel travail dans un groupe. Et, d'expérience, les premières fois peuvent se révéler frustrantes par le peu de retours des apprenants. Une porte d'entrée pour contourner cette difficulté

8 Voir : lire-et-ecrire.be/Bienvenue-en-Belgique-Neuf-mallettes-pedagogiques

9 L'exercice proposé concernait le sous-thème *Organisation des soins de santé*, pp. 11-12, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/sante_0._livret_de_l_animateur.pdf

10 Op. cit., pp. 114-115.

11 lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/roue_langages_-_maths.pdf

pourrait être de réfléchir à postériori à « *qu'avons-nous travaillé par rapport aux maths en lien avec ce thème que nous venons de terminer ?* » ; « *qu'aurions-nous pu travailler d'autre que nous n'avons pas travaillé ?* » Ici encore, la systématisation de la pratique va créer des automatismes et permettre d'intégrer les mathématiques dans le quotidien du groupe.

Objectifs de numération liés au sous thème *Organisation des soins de santé*

- Lire des nombres : une température, son poids sur une balance.
- Prendre un rendez-vous pour une consultation, un examen médical :
 - Chercher, lire et écrire des numéros de téléphone : des médecins, des services d'urgence, des hôpitaux, etc.
 - Lire et écrire des nombres/numéros lors de la prise d'un rendez-vous par téléphone : jour, heure, adresse (du cabinet médical, du service à l'hôpital, numéro de l'étage, etc.).
 - Lire et dire (et prononcer correctement) des nombres/numéros lors de la prise d'un rendez-vous par téléphone : donner son numéro national (inscrit sur la carte d'identité/ la vignette de mutuelle), sa date de naissance, son numéro de téléphone,...
 - Lire et écrire des nombres/numéros lors de la prise d'un rendez-vous en ligne (à l'hôpital par exemple) : sélectionner la date, le jour, encoder son numéro de téléphone, son numéro de registre national, ... Pour prendre un rendez-vous, il faut aussi parfois se connecter via un compte, soit déjà existant (identification avec un lecteur de carte, un login, un mot de passe,...), soit à créer (avec son numéro de registre national).
- Que peut-on lire sur une vignette de mutuelle et sur d'autres documents (notion de code, etc.) ?
- Mémoriser les numéros urgents pour pouvoir les appeler rapidement.

La question du vocabulaire mathématique et du lien avec la langue française

Lorsque nous proposons l'intitulé suivant à un groupe d'apprenants *Faire des maths, pour vous c'est...*, nous entendons des réponses en lien avec des sentiments, des souvenirs scolaires comme des noms de profs, ou des intitulés de matières tels que le calcul écrit, les tables de multiplication,... Beaucoup plus rares, voire inexistantes sont les réponses qui portent sur le vocabulaire ou sur les liens avec la langue française. Et pourtant, c'est fondamental comme nous allons le voir.

Un exercice, inspiré de *La chasse aux chiffres*¹², qui a été retravaillé par le GT maths¹³ et que je propose régulièrement, tant en formation de formateurs que dans des groupes d'apprenants, part de la question suivante : « 'Numéro', 'nombre', 'nombre de' et 'chiffre', que se cache-t-il derrière ces mots ? » Concrètement, il est demandé aux participants de rechercher dans des magazines et/ou des publicités des nombres et de les découper¹⁴. Ensuite, en sous-groupes, il leur est demandé de les classer en quatre catégories. Aucune précision n'est donnée à ce stade sur les différentes catégories. S'ensuit une mise en commun avec la présentation de leurs classements. Puis c'est via un questionnement, une discussion et un apport du formateur que le groupe arrive à cerner et différencier ces quatre termes. L'objectif de cette activité est d'arriver à les définir et à les mettre en lien avec des exemples concrets, ce qui permet de réaffirmer la présence des mathématiques dans la vie de tous les jours.

Il est intéressant de constater comme les apprenants se montrent curieux et passionnés par ces distinctions. Ils prennent conscience qu'une association de chiffres n'a pas forcément le même statut, ni la même fonction et qu'elle ne pourra donc pas être traitée de la même manière, qu'elle peut traduire des réalités différentes et amener à la compréhension d'une certaine forme d'organisation du monde (*voir encadré page suivante*).

12 Jim HOWDEN et Huguette MARTIN, *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*, Chenelière, 1997, p. 177.

13 Parmi un ensemble de réflexions menées par le GT maths entre 2010 et 2014.

14 Variante : je leur fournis une enveloppe avec les éléments que j'ai préalablement sélectionnés et découpés.

- Un parallélisme peut être établi entre les chiffres et l'alphabet, les nombres et les mots... tout en précisant la puissance des chiffres par rapport aux lettres : n'importe quelle association de chiffres donne un nombre qui fait sens, on ne peut pas en dire autant des associations de lettres.
- On peut constater que les numéros ne s'additionnent pas : le bus 6 + le bus 8 ne donnera pas le bus 14 comme résultat.
- On peut aussi observer que les nombres de (fruits par exemple) sont des nombres en situation et que le contexte nous aide à poser une opération qui fait sens. Le classique, « on n'additionne pas des pommes et des poires » illustre la nécessité de convenir de ce qu'on cherche, par exemple une quantité totale de fruits, pour valider la possibilité de réaliser l'exercice demandé.

Pour le formateur, il sera pertinent d'introduire ces réflexions et ces liens supplémentaires, soit sur le moment soit au fil de la formation, afin d'amener les apprenants vers une logique mathématique qui ne pourra que les aider dans la suite de leurs apprentissages. Précisons aussi que ces questions autour du vocabulaire peuvent être travaillées dans tous les groupes, oraux comme écrits.

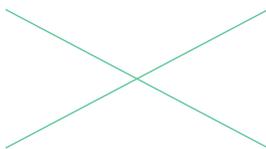
La création et l'enrichissement d'un répertoire de ressources communes

Outre la recherche systématique d'objectifs et l'importance du lien avec le français qui viennent d'être abordés et qui me paraissent fondamentaux quand on souhaite mener des apprentissages mathématiques en alphabétisation, il peut aussi être pertinent pour toutes personnes s'intéressant aux mathématiques de se référer à des exemples de séquences déjà rédigées. En effet, la formation de dix jours en didactique des mathématiques a débouché sur la création de séquences de formation. Ces séquences ont été pensées par les formateurs en lien avec les groupes qu'ils avaient en formation. Elles ont été testées et ajustées suite à des allers-retours avec le terrain et les réflexions théoriques menées lors de la

formation de formateurs. Certaines sont davantage centrées sur un concept mathématique, d'autres sont inscrites dans un projet plus global. Ces fiches sont consultables et téléchargeables sur le site internet de Lire et Écrire¹⁵. N'hésitez pas à vous les approprier, à les tester dans vos groupes et à nous faire part de vos retours d'expériences¹⁶. Notre ambition étant de continuer à alimenter ce répertoire par de nouvelles expériences de formateurs, nous serions plus que ravis d'échanger également à propos d'autres séquences que vous auriez eu l'occasion de mettre en œuvre dans vos groupes.

Et demain ?

Les chemins sont multiples pour découvrir les mathématiques : discussions avec des collègues, lectures théoriques, appropriation de séquences, formations,... L'essentiel est de ne pas rester seul avec ses questions et ses doutes. Mais forts de la dynamique mise en route par les premières initiatives et enrichis des formations plus structurées mises en place ces dernières années, nous sommes persuadés que les mathématiques seront demain accessibles à tous, formateurs et apprenants.

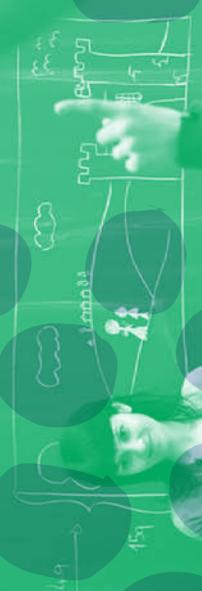


15 lire-et-ecrire.be/Mathematiques-demarches-pour-mises-en-pratique

16 Contact : delphine.versweyveld@lire-et-ecrire.be



Desarrollo de ambiente



Clases biblioteca

mercado fest

56 : 8 = 7

3
4

Je souhaite préciser dans cet article les raisons pour lesquelles, à mon sens, les pédagogies dites différentes « marcheraient » auprès de publics en difficulté. Je m'appuierai pour cela sur des recherches que je mène depuis plusieurs décennies et que j'ai synthétisées dans mon dernier ouvrage : *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*¹. Il me semble que, même si les recherches dont j'expose les résultats se situent au sein de l'institution scolaire, les principes à l'œuvre ne sont pas sans intérêt pour des formations d'adultes où ils sont d'ailleurs attestés.

Pédagogies différentes et publics en difficulté *Pourquoi ça marcherait ?*

Yves Reuter, Université de Lille²

Recherches menées autour des pédagogies différentes

Je commencerai par une présentation des recherches sur lesquelles je vais m'appuyer et de leurs effets. Je préciserai aussi le choix de la désignation « pédagogies différentes » et le sens que je lui attribue.

1 Publié aux éditions Berger-Levrault en 2021.

2 Contact : yves.reuter@univ-lille.fr

Les recherches

Je m'appuie de manière conséquente sur la recherche menée, de juin 2001 à septembre 2006, sur le groupe scolaire Concorde pratiquant la pédagogie Freinet³. Ce groupe scolaire, composé d'une école maternelle (Anne Franck) et d'une école élémentaire (Hélène Boucher), est situé dans un Réseau d'Éducation Prioritaire de la banlieue de Lille, à Mons-en-Barœul. Les élèves sont très majoritairement issus de milieux sociaux défavorisés. Cette recherche a tenté de répondre à des questions portant sur les modalités pédagogiques mises en place, les effets engendrés, les relations entre les pratiques pédagogiques et les effets, et la transférabilité possible des dispositifs mis en œuvre.

Je me réfère aussi à une recherche sur l'école Vitruve, l'une des plus anciennes écoles alternatives existant à Paris⁴, qui pratique la pédagogie de projet. Il convient de noter que, si à l'origine la population était très défavorisée et l'échec scolaire particulièrement important, une mixité sociale existe maintenant dans ce quartier.

Je me fonde encore sur d'autres recherches consacrées à la pédagogie de projet, notamment les travaux de Francis Ruellan⁵, la réflexion menée avec le collectif de la revue *Pratiques*⁶, ainsi que les expériences que j'ai pu pratiquer moi-même, en tant qu'enseignant, au début de ma carrière dans un collège de Loos dans la banlieue de Lille⁷.

- 3 Le lecteur trouvera le bilan de cette recherche dans l'ouvrage : Yves REUTER (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.
- 4 Voir : Yves REUTER, *L'école Vitruve : un laboratoire de l'expérimentation pédagogique*, Rapport de recherche, 2019, www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/reutervitruve19.pdf
- 5 Voir : Francis RUELLAN, *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, 2000 ; Yves REUTER (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
- 6 Voir le n°36 (1982) de la revue *Pratiques* consacré à la pédagogie de projet.
- 7 Pendant plusieurs années au début de ma carrière, j'ai travaillé en interdisciplinarité avec un collègue, professeur d'arts plastiques. Les projets menés aboutissaient à une brochure articulant français et dessin sous différentes formes : bande dessinée, roman-photo, publicité...

À cela viennent s'ajouter une étude pour le Haut Conseil de l'Éducation sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005⁸, des recherches portant sur le décrochage scolaire et ses relations à ce que nous avons appelé le **vécu disciplinaire**, c'est-à-dire les sentiments et les émotions que les élèves (ou les enseignants) déclarent associer aux disciplines⁹, ainsi qu'une recherche en cours qui analyse les fonctionnements d'un collectif d'enseignants qui se sont regroupés en raison de leur intérêt pour des pédagogies différentes et qui se coforment, hors institution et hors mouvements pédagogiques¹⁰.

Comment désigner et définir les pédagogies différentes ?

J'utilise les expressions de « pédagogies différentes » ou de « pédagogies alternatives » pour indiquer qu'il s'agit de démarches qui sont différentes de la pédagogie classique encore dominante et qui sont mises en œuvre plus rarement. Je préfère ces expressions à celle de « pédagogies nouvelles », puisqu'elles ont, pour la plupart, plus d'un siècle d'existence ou à celle de « pédagogies actives », puisque toute pédagogie est active dans la mesure où elle suppose une activité de l'enseignant et une mise au travail des apprenants (écouter, observer, noter...), quels que soient les jugements qu'on peut porter sur ces modalités de travail.

Je dois cependant préciser que je ne renvoie pas à toutes les pédagogies différentes répertoriées : je me suis essentiellement attaché à la pédagogie Freinet et à la pédagogie de projet, non

8 Voir : Yves REUTER, Sylvie CONDETTE, Liliane BOULANGER, **Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 »**. Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes », in *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n°3, 2013, pp. 13-39, www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-3-page-13.htm

9 Cette recherche tentait de comprendre les relations entre le fonctionnement des disciplines, le vécu de ces disciplines et le décrochage ou l'accrochage scolaire. Voir : Yves REUTER (dir.), **Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école**, Paris, ESF, 2016.

10 Cette recherche, intitulée *Autoformation coopérative des enseignants et réussites scolaires*, est dirigée par Catherine Souplet, et soutenue par l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) Lille - Nord de France. Un bilan est prévu cette année aux éditions ESF.

seulement parce que ce sont celles que j'ai le plus étudiées mais aussi en raison de leur histoire et de leur ancrage dans l'éducation populaire. J'ai complémentaiement analysé le fonctionnement de pratiques issues de ces pédagogies lorsqu'elles étaient expérimentées en milieu défavorisé pour lutter contre les incivilités, l'échec et le décrochage scolaire.

Au-delà de leur diversité, les pédagogies différentes ont pour point commun une volonté de rupture avec la pédagogie « classique », caractérisée notamment par un enseignement magistral (et sa variante dialoguée), identique pour tous les élèves, alternant discours du maître, exercices formels et évaluations à orientation négative, avec une progression censée être cumulative, allant de ce qui est supposé simple à ce qui est supposé complexe. Dans ce cadre, la compétition prime sur la coopération, les enseignants ne s'intéressent que peu aux connaissances et pratiques des élèves, et ceux-ci ne disposent pas vraiment d'espaces de parole, de réflexion et de pouvoir sur le fonctionnement de la vie scolaire.

J'effectue complémentaiement une distinction entre **pédagogies** différentes – qui structurent l'ensemble de la démarche mise en œuvre – et **pratiques** différentes qui ne concernent que certaines séances insérées dans un cadre pédagogique qui demeure classique. Ce second cas est le plus fréquent et ses effets peuvent être très variables. Ainsi, l'insertion peut initier un changement important de pratiques ou, à l'inverse, être l'objet d'une obsolescence progressive en raison d'une maîtrise insuffisante du dispositif et d'effets de dissonance avec le reste de la démarche pédagogique : c'est le cas, par exemple, dans nombre d'écoles, pour les conseils d'élèves qui, dans un cadre classique, peuvent se voir vidés de leur sens et devenir purement formels.

Quels sont les effets de ces pédagogies ?

Les résultats obtenus, lorsque nous avons pu suivre les expériences menées sur une durée conséquente (entre 2 et 5 ans), sont très intéressants en ce qui concerne les élèves : investissement conséquent dans le travail scolaire et plaisir marqué, entrée moins stressante dans les apprentissages (par exemple dans la lecture

et l'écriture), progrès de **tous** les élèves dans les apprentissages disciplinaires (acquisition des contenus mais aussi développement de l'autoévaluation et du contrôle de leur activité), développement de compétences transversales (oral, auto-organisation, travail en équipe, gestion des conflits, citoyenneté...), rapport positif à l'école, meilleur climat scolaire et incivilités en baisse. Certains de ces résultats ont d'ailleurs pu être obtenus dans un laps de temps très court : par exemple, dans l'école « Freinet » de Mons-en-Barœul, entre la rentrée de septembre et les vacances de la Toussaint, la quantité d'incivilités s'est considérablement réduite et les écrits des élèves (textes libres) se sont allongés de manière significative.

Les effets produits sont aussi très intéressants pour ce qui concerne les autres acteurs impliqués dans la construction des apprentissages : ainsi les enseignants témoignent d'un rapport au travail et aux collègues bien plus positif que dans d'autres établissements. Cela se manifeste, entre autres, par la fréquence et la durée de leurs réunions. Ils soulignent aussi les effets de ces pratiques quant à leur développement professionnel, à la maîtrise de compétences de gestion, de communication, d'écoute, d'écriture... Ces effets touchent aussi les parents et se marquent par leur investissement dans la vie scolaire, le suivi de leur enfant et les relations sécurisées qu'ils entretiennent avec l'école. Il en est de même pour d'autres acteurs dont les recherches s'occupent malheureusement moins souvent : je pense ainsi au personnel de service qui s'investit avec plus de plaisir et déclare se sentir mieux respecté et reconnu.

Quelles dimensions font que « ça marche » auprès de publics issus de milieux défavorisés ?

J'en viens maintenant aux dimensions qui font, à mon sens, que « ça marche » auprès de publics issus de milieux défavorisés et qui, par voie de conséquence, pourraient présenter des intérêts pour des formations d'adultes autour de l'écrit.

Un accompagnement bienveillant

L'accompagnement bienveillant des apprenants me semble primordial : qu'ils se sentent accueillis en tant que personnes singulières avec respect, intérêt et plaisir. Cela peut aller d'une micro-attention (un sourire, un bonjour accompagné du prénom à l'arrivée) jusqu'à une attitude constante envers eux : véritable écoute, respect de ce qu'ils sont et de ce qu'ils disent, possibilité qui leur est totalement reconnue de s'exprimer, attention constante accordée à leur cheminement en matière d'apprentissages, importance manifestée à leurs réussites... Il en va de la relation pédagogique en tant que relation humaine. Cela est d'autant plus important, à mon sens, que l'exigence sans la bienveillance est souvent peu fructueuse et vécue comme une forme de répression.

Un appui sur le vécu des Sujets

Une autre dimension importante réside dans l'appui sur ce que les apprenants amènent avec eux, voire en eux : expériences, pratiques, connaissances, représentations... Cela part d'un constat, maintenant partagé dans le domaine éducatif et au-delà : les apprenants n'arrivent pas vierges de toute expérience et de toute connaissance. Cette expérience du monde, ces pratiques, ces représentations peuvent constituer, pour l'apprenant et pour l'enseignant ou le formateur, non un handicap mais des ressources possibles. On peut penser par exemple au plurilinguisme de nombre d'apprenants issus d'autres cultures.

Cela conduit à une hypothèse qui touche à la stratégie pédagogique : il est préférable de s'appuyer sur ces acquis pour construire des passerelles plutôt que de creuser des fossés en les ignorant, en les dévalorisant et en les constituant en obstacles. Cela n'est cependant pas sans poser la question complémentaire des moyens que se donne le formateur pour connaître cette culture, au-delà des représentations qu'il peut s'en faire¹¹.

¹¹ Sur tous ces points, voir par exemple : Yves REUTER et Marie-Claude PENLOUP (dir.), *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Repères, Paris, INRP, n°23, 2001, www.persee.fr/issue/reper_1157-1330_2001_num_23_1

Penser l'acculturation : les compétences comme pratiques culturelles

Considérer les compétences, objets des apprentissages, non pas comme de simples techniques, neutres et désintéressées, mais comme des pratiques culturelles, constitue une dimension tout aussi importante. Cela signifie que leur acquisition relève d'une acculturation, c'est-à-dire d'une entrée dans d'autres cultures, liées à des espaces socioculturels spécifiques dont il s'agit de comprendre les fonctionnements, les enjeux, les intérêts et les risques, ce qui nécessite du temps et des déplacements progressifs. Il s'agit d'une appropriation des gestes matériels et mentaux et d'une compréhension des usages que ces compétences permettent. C'est par exemple le cas pour la lecture et l'écriture. Les débats, dépassés à mon sens, entre décodage et compréhension, passent à côté de ces dimensions culturelles de l'entrée dans des cultures de l'écrit, avec tout ce que cela suppose d'envies mais aussi d'inquiétudes, de gains mais aussi de pertes, et de déplacements dans ses manières de vivre et de penser.

Jack Goody, par exemple, a bien montré dans ses travaux¹² les différences entre cultures de l'oral et cultures de l'écrit (sans aucune hiérarchisation de sa part) ainsi que les déplacements opérés par l'émergence de l'écrit dans une société (via le développement d'institutions, juridiques, scolaires, informationnelles...) et chez les individus (via les modifications des manières de penser que permet l'écrit¹³). D'autres chercheurs¹⁴ ont mis au jour de tels changements chez l'enfant. Cependant, cela ne se joue pas simplement en termes d'envies (par exemple, « devenir grand » chez les enfants de maternelle), cela se joue aussi en termes de craintes (par exemple, celle qu'on ne leur lira plus d'histoires). Le changement

12 Voir notamment : Jack GOODY, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979.

13 Pour des précisions sur ce point, voir : Yves REUTER, *À propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion*, in *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°131-132, 2006, pp. 131-154, www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2124

14 Par exemple : Lev S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985 (1934 pour l'édition originale).

de culture peut ainsi entraîner chez certains apprenants des ruptures générationnelles et sociales difficiles à vivre.

Il convient encore de se garder d'uniformiser les multiples cultures de l'écrit (familiales, professionnelles, religieuses...) qui peuvent être très différentes. Ainsi, par exemple, tout étudiant, aussi imprégné qu'il soit de certaines cultures de l'écrit, ressent des problèmes pour entrer dans la nouvelle culture des mémoires de recherche à l'université. Toujours dans cet esprit, un facteur de problèmes pour nombre d'enfants réside dans le fait que certains enseignants réduisent la multiplicité des univers culturels et des pratiques sociales de l'écrit aux spécificités de la culture scolaire de l'écrit (avec des pratiques axées sur les dimensions formelles de l'écrit au détriment du sens et des fonctions, une progressivité censée être commune à tous et construite indépendamment de ce qui est familier aux apprenants, et des textes souvent éloignés des intérêts des enfants...).

Tenir compte du formatage social des compétences

Les compétences culturelles sont marquées socialement en relation avec leur mode d'acquisition, leur fonctionnement selon les institutions, leur évaluation sociale (légalité, légitimité...), leur distribution (selon l'âge, le genre, le milieu social, l'univers professionnel...), leur valeur (selon les espaces de vie des acteurs sociaux). Ainsi, les travailleurs manuels ne vivent pas comme une compétence le fait de lire des notices techniques avant de commencer le travail ou encore parler du dernier roman d'avant-garde qu'on a lu n'a pas les mêmes effets selon la soirée dans laquelle on se trouve.

Le développement des compétences peut donc difficilement être travaillé sans tenir compte de ces paramètres et des valeurs, des connaissances ou des méconnaissances qui les accompagnent.

La coopération plutôt que la compétition

Les pratiques coopératives sont aussi susceptibles de contribuer aux apprentissages d'apprenants de milieux défavorisés. Elles présentent souvent plus d'intérêts que les pratiques classiques pour diverses raisons : réduction du stress par l'absence de compétition et par l'assurance de collaborations bienveillantes, appui sur des

valeurs importantes dans les milieux populaires (solidarité, entraide...), diversité des stratégies explicatives possibles (notamment celles des pairs)...

La différenciation des parcours au sein d'un collectif

En cohérence avec les théories de l'apprentissage, qui montrent que les modes d'apprendre (manières de travailler, rythme...) ne sont pas identiques chez tous, une autre dimension intéressante réside dans l'instauration de stratégies différenciées, via les plans de travail, le temps accordé et la réflexion sur les difficultés spécifiques de chacun, le tutorat, les groupes, les projets...

Cette différenciation ne peut cependant pas se réduire à une simple individualisation qui autonomiserait, voire isolerait, chaque apprenant. Elle s'appuie en effet sur des collectifs (les types de regroupements) mis en place : sous-groupes, classes, groupes multiniveaux... Ici encore, il est fait droit aux travaux qui montrent que les apprentissages sont toujours sociaux¹⁵ en ce qu'ils se constituent au sein d'interactions.

L'évaluation comme aide aux apprentissages

La conception de l'évaluation est tout aussi importante. En effet, les modalités traditionnelles de l'évaluation se caractérisent par une certaine opacité, une orientation négative (on relève des erreurs, on retire des points...), et surtout une coupure avec les apprentissages puisque l'évaluation est censée juger *in fine* de la réussite ou de l'échec. Les pédagogies alternatives, en revanche, préfèrent la mise en place de pratiques qui accompagnent les apprentissages et se caractérisent, entre autres, par l'explicitation des problèmes et des pistes possibles pour les résoudre, par un travail sérieux et bienveillant sur les erreurs¹⁶, par des dispositifs rendant visible les progressions...

15 Voir entre autres références classiques : Jérôme BRUNER, *Savoir faire - Savoir dire*, Paris, PUF, 1987 ; Willem DOISE, Gabriel MUGNY, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981 ; Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Genève, Peter Lang, 1979 ; Lev S. VYGOTSKI, op. cit.

16 Voir par exemple : Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997 ; Yves REUTER, *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

Le pouvoir sur sa vie et ses apprentissages

Un autre principe s'avère fondamental. Il pose que c'est en (re)donnant du pouvoir sur leur vie aux apprenants, au travers de structures de gouvernance tels les conseils ou au travers de projets qu'ils peuvent élaborer collectivement, que l'on crée les conditions de leur engagement dans l'apprentissage de compétences, telles la lecture ou l'écriture. Il s'agit donc d'une véritable inversion de la position classique de l'école qui considère que c'est en apprenant **d'abord** des compétences que les apprenants pourront acquérir **ensuite** du pouvoir sur leur vie. Pour le dire de manière quelque peu abrupte, il s'agit de préférer les vertus du « ici et maintenant » à celles du « on verra plus tard ».

La justice et la gouvernance constituent, dans cette perspective, des dimensions proprement pédagogiques, sans doute déterminantes, pour permettre des apprentissages dans des milieux défavorisés. En effet, bien souvent dans ces milieux, l'existence est vécue comme une lutte constante et épuisante contre les institutions sociales qui veulent imposer leur pouvoir et leurs normes au travers de démarches intrusives, et contre des injustices qui prennent la forme de discriminations ou de soupçons incessants. C'est pour cela que, loin d'être des gadgets, la mise en place d'instances collectives de gouvernance (les conseils), de règles coélaborées, de structures de médiation et de gestion des conflits participent de la possibilité de s'inscrire dans des apprentissages en restituant à chacun une vie sur laquelle il peut avoir prise sans être dans l'obligation de se défendre constamment. Les différents statuts (maîtres/élèves) ne sont plus alors réductibles simplement à des structures de domination et ouvrent la possibilité d'engagements réciproques, celui de travailler pour apprendre répondant à celui de faire en sorte que les apprenants progressent s'ils accomplissent le travail proposé¹⁷.

Dans la même perspective, une des caractéristiques des fonctionnements scolaires classiques réside dans l'imposition constante par le maître des tâches à accomplir et des manières de les accomplir. Or, nos recherches sur les relations entre les manières dont les élèves

17 On remarquera que cet engagement est très rarement pris par les enseignants.

vivent les disciplines scolaires et le décrochage scolaire¹⁸ ont mis au jour à quel point cette absence de toute possibilité de choix – même minimale – était vécue comme une dépossession de sa vie, comme une source de souffrance et de rejet chez les apprenants qui souhaitent, comme tout être humain, garder un pouvoir de décision, ce qui constitue indéniablement une forme de pouvoir sur sa vie. Cela peut aller de micro-décisions (le choix d'une question dans un ensemble de questions ou d'un exercice dans un ensemble d'exercices) jusqu'au choix de son parcours d'apprentissages.

Vivre ici et maintenant

Il n'en demeure pas moins vrai que, bien souvent, les apprentissages dans les espaces scolaires classiques, ou plus largement les espaces de formation, sont perçus comme des temps d'ennui, de faire semblant, de simulation... Bref, des espaces où la « vraie vie » est en suspens. C'est pour cela que, dans certaines pédagogies alternatives, vient s'ajouter une autre dimension, celle d'une vie stimulante emplie d'événements (projets, fêtes, braderies...) qui motivent les apprentissages nécessaires pour vivre ces événements¹⁹.

En guise de conclusion

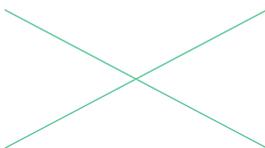
Je rassemblerais volontiers les réflexions qui précèdent autour de quelques principes issus des pédagogies différentes qui me semblent, au vu des expériences mentionnées et des analyses effectuées, de véritables leviers pour contribuer aux apprentissages de personnes issues de milieux défavorisés : un enseignement conçu comme une facilitation des apprentissages et un accompagnement bienveillant, la recherche de facteurs d'engagement, une volonté constante de sécurisation (ce qui permet la prise de risques), le fait

18 Yves REUTER (dir.), *Vivre les disciplines scolaires*, op. cit.

19 Voir sur cette question, outre mon ouvrage *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes* (cité dans l'introduction de cet article), ce qui s'est réalisé au collège Paul Eluard des Minguettes, dans la banlieue lyonnaise, autour de la lecture avec les braderies qui comprenaient la recherche de livres d'occasion, un travail d'appropriation de leur contenu et leur revente : Dominique LELIÈVRE-PORTALIER, Marie-Christine VINSON, *La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lecture*, in *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°80, 1993, pp. 35-55, www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_80_1_2356

de redonner du pouvoir sur sa vie au sein des apprentissages (et non à leur issue), la possibilité de construire du sens.

J'ai bien conscience, au moment de conclure, du côté un peu trop généralisant de cet article. Il reste aux experts de la pratique que sont les formateurs à contextualiser ces dimensions et à les ajuster aux questions d'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des adultes, ce qui est somme toute leur quotidien...





Sélection bibliographique

Eduardo Carnevale

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

À travers les choix de cette sélection bibliographique, nous voulons poser la question du sens et de l'utilité d'ancrer sa pratique de formateur-riche dans une culture pédagogique. Comme il est toujours bon de le rappeler, l'alphabétisation populaire est porteuse d'un projet politique : la transformation des rapports sociaux d'oppression qui, entre autres, perpétuent la reproduction des inégalités sociales et, partant, de l'analphabétisme. C'est pourquoi nos méthodes pédagogiques doivent traduire nos finalités et nos intentions sociales¹. À cette fin, les associations d'alphabétisation populaire ont produit une

importante culture pédagogique en s'inscrivant dans des courants comme la pédagogie des opprimés de Paulo Freire², l'Éducation Nouvelle et le mouvement Freinet. Mais, comme toute culture, cette culture pédagogique doit être vivante. Autrement dit, elle doit être adaptée, développée et renouvelée en permanence en fonction de l'évolution sociétale et des situations pédagogiques.

Le premier ouvrage de cette sélection, de Philippe Meirieu, nous fait d'emblée entrer dans la réflexion pédagogique à partir de cinq « lieux communs » auxquels tout-e formateur-riche a déjà été confronté-e dans sa pratique. Ensuite, Odette Bassis nous démontre concrètement comment la démarche d'auto-socio-construction des savoirs construit la relation d'apprentissage sur des principes d'égalité, afin de rendre l'apprenant-e critique et créateur-riche.

1 « La pédagogie ne peut échapper au problème de la finalité : éduquer, c'est toujours viser un but, c'est nécessairement se tourner vers l'avenir (de l'individu, de la société). Par définition, l'action éducative est politique. Par définition, l'action éducative est normative. On ne peut poursuivre des fins sans choisir des moyens. Réciproquement, les moyens doivent être choisis en fonction de leur adéquation vis-à-vis des finalités retenues. » (Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*, Chronique Sociale, 2006, p. 13).

2 Concernant Paulo Freire, voir la sélection bibliographique publiée dans le *Journal de l'alpha* sur Reflect-Action (n°163, avril 2008, pp. 59-65, www.lire-et-ecrire.be/ja163).

Suit un dossier, compilé par Marie Fontaine, qui fait la synthèse sur la nécessité d'une praxis pédagogique bien maîtrisée par le formateur ou la formatrice afin qu'il ou elle puisse s'adapter aux différentes situations pédagogiques qui se présentent. Le quatrième ouvrage fait état d'une recherche qui démontre la pertinence de la pédagogie Freinet appliquée dans un contexte socioéducatif difficile, dans le but d'en finir avec l'échec scolaire. Le suivant, un ouvrage collectif dirigé par Maria-Alice Médioni et Valérie Péan, montre comment débiter l'apprentissage d'une langue dans une visée émancipatrice et maintenir l'enthousiasme de départ grâce à une méthode basée sur les choix de l'Éducation Nouvelle. En complément, nous avons retenu le coffret de Vicky Juanis et Gisèle Volkaerts qui propose une méthodologie pour enseigner le français oral à des adultes en alpha-FLE. Nous poursuivons cette sélection avec un ouvrage de Patrick Michel qui, à partir d'apports théoriques, méthodologiques et pédagogiques variés, a conçu une méthode complète pour enseigner la lecture et l'écriture à des adultes analphabètes. Vient ensuite une présentation de

la méthode *ECLER* qui, s'inspirant notamment de Freinet, de Freire et des réflexions de l'Association Française pour la Lecture (AFL), est particulièrement bien adaptée à l'apprentissage de l'écriture dans le contexte de l'alphabétisation. Pour suivre, un document sur le langage intégré qui se base sur le postulat que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait à travers la production d'écrits. Puis, le « journal de bord » de Sophie Zeoli vient illustrer comment, au jour le jour, on peut faire évoluer sa pratique de formateur-riche avec le souci d'un encadrement pédagogique murement réfléchi. Enfin, les deux dernières références décrivent des méthodes pédagogiques alternatives dans le domaine des mathématiques : d'abord, un double ouvrage de Stella Baruck qui propose une méthode pour enseigner les mathématiques en leur rendant une intelligibilité pour tout un chacun, et ensuite un livre de Paul Le Bohec qui a expérimenté et développé la méthode naturelle Freinet en mathématique.

Malgré cette sélection déjà bien fournie, la réflexion sur les méthodes pédagogiques est loin d'être épuisée...

Philippe MEIRIEU, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013, 180 p.

Les débats éducatifs s'organisent souvent autour de « lieux communs » qui suscitent des malentendus au sein de la communauté pédagogique et du grand public : les méthodes actives, la motivation, l'individualisation, le respect de l'enfant et l'éducation à la liberté sont ainsi présentés comme des évidences avant de devenir des lignes de clivage dans le débat sur la pédagogie.

Cinq chapitres, chacun consacré à un de ces lieux communs, vont permettre à l'auteur de passer ces derniers au crible avec comme objectif d'en analyser les différentes interprétations afin d'en montrer les enjeux réels, puis de les redéfinir dans toute leur pertinence. Un court encadré synthétisant l'état de la question vient clôturer chaque chapitre.

La conclusion du livre, *La pédagogie n'est pas un luxe*, se termine par cette constatation : « Le

résultat de cette évolution est catastrophique. Face à l'oubli d'un pan entier de notre culture éducative, en l'absence de tout travail à caractère proprement pédagogique, ne subsistent plus que deux types de discours : d'une part, des études spécialisées inutilisables par les praticiens en raison de leurs sempiternels préalables méthodologiques et du caractère strictement descriptif de leurs développements... et, d'autres part, la langue de bois institutionnelle, sorte d'espéranto néolibéral, prônant le 'management participatif' et organisant le contrôle technocratique des résultats sans jamais se soucier de ce qui se fabrique dans la classe, aussi bien en terme de transmission de culture que d'émergence des sujets. » Loin de rester sur ce constat pessimiste, Philippe Meirieu appelle « à replacer l'histoire de la pédagogie et la réflexion pédagogique au cœur des 'sciences de l'éducation' » car « il en va, tout à la fois, de la reconnaissance sociale des métiers de l'éducation et de la qualité du débat démocratique sur notre avenir commun ».



Odette BASSIS, *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*, ESF, 1998, 284 p.

Comptant parmi les pionnières de l'Éducation Nouvelle, l'auteurice présente une analyse et une théorisation de la démarche pédagogique que l'on nomme « auto-socio-construction du savoir ». Des démarches menées dans des classes et des stages d'adultes illustrent son propos.

L'ouvrage est composé de quatre parties.

La première partie, *La démarche d'auto-socio-construction du savoir*, aborde les paradoxes sur lesquels se fondent la notion et la pratique d'une telle démarche, et ce, dans une tentative de modélisation réalisée à partir d'une interrogation de fond sur le savoir mais aussi à partir du parcours jalonné des processus qui jouent dans toute démarche de ce type.

La deuxième partie, *Devenir concepteur de ses savoirs*, est toute entière consacrée à

l'exposé et à l'analyse de deux démarches clés d'auto-socio-construction (sur la numération et sur les polygones) afin de saisir, au plus près des vécus des apprenants, quel autre rapport à l'apprentissage se construit.

La troisième partie, *Pratiques de transmission, freins et obstacles*, est directement en prise avec la formation/transformation des adultes puisque, traitant des effets contestables des pratiques les plus habituelles de la transmission, il avance des éléments d'analyse critique de ces dernières.

La quatrième partie, *La formation, tremplin pour changer*, présente deux grands projets réalisés dans le cadre de la formation des enseignants (formation initiale et continue) : l'un en articulation avec une ZEP de la région parisienne, l'autre en vue d'une transformation des pratiques scolaires dans la perspective du développement d'un pays, le Tchad, où a travaillé Odette Bassis.

se construire
dans le savoir

formation d'adultes

Odette Bassis

ESF

Marie FONTAINE, *Des outils pour l'alpha, en contexte. Influence des valeurs sur les choix pédagogiques*, Collectif Alpha, *1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation*, 2017, 28 p., www.cdoc-alpha.be/Record.htm?id-list=4&record=19110683124919388659

Ce dossier met en avant différentes démarches pédagogiques et différents outils didactiques qui peuvent être utilisés dans le cadre de l'alphabétisation. En effet, contrairement à l'enseignement obligatoire ou au FLE, le secteur de l'alphabétisation ne dispose que de très peu de ressources spécifiques. La production et l'édition de ressources adaptées au public de l'alpha sont restreintes à l'activité de quelques rares associations qui bénéficient d'une volonté militante et d'une longue expérience en alphabétisation populaire. Pourtant, adapter

et inventer des outils pédagogiques a toujours été une nécessité depuis l'émergence de l'alphabétisation en Belgique. Pour l'autrice, il était donc fondamental de ne pas se limiter à la pratique, car pour que celle-ci fasse sens, il est nécessaire de connaître les principes qui la fondent, de savoir comment articuler différentes pratiques entre elles en les adaptant aux spécificités du public. Ce travail nécessite de bien connaître les principes fondateurs de l'alpha populaire, son contexte et son public.

Le dossier est organisé selon trois axes :

- le contexte historique du secteur de l'alpha et son impact sur ses outils ;
- les sources d'inspiration, les références pédagogiques et les valeurs qui ont guidé les formateurs militants des débuts ;
- les politiques éditoriales qui permettent la diffusion des outils et les recherches.



Yves REUTER (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007, 254 p.

La recherche présentée dans cet ouvrage s'est déployée sur une période de plus de cinq années. Elle se rapporte à la mise en œuvre de la pédagogie Freinet sur la totalité d'une école (maternelle et primaire), le tout dans un contexte de réseau d'éducation prioritaire dans la banlieue lilloise accueillant essentiellement des enfants de milieux populaires en grande précarité. On y relève la description des dispositifs instaurés, leurs effets et la transférabilité des composantes de ce mode de travail. Elle explore une multitude de dimensions, telles que : les apprentissages disciplinaires, les violences à l'école, les relations école-familles, le rapport au travail scolaire, le passage dans l'enseignement secondaire, etc. À l'issue des cinq années de recherche, les auteurs ont dressé un bilan globalement positif.

Il n'y a plus d'enfants relégués au fond de la classe et les élèves progressent. Le climat de travail s'est amélioré : moins de stress, plus de prise de risque, stimulation de tous et familles davantage satisfaites. Le travail ne fait plus l'objet de discours dévalorisants. Parents, maîtres et autres élèves sont considérés comme des recours possibles face aux savoirs. Au volet psychopédagogique, les auteurs notent une diminution des phénomènes de violence, une meilleure intégration des « lois » et un plus fort sentiment de justice.

Même si les auteurs restent prudents quant à la transférabilité de l'expérience (la mise en œuvre de la pédagogie Freinet exige une adhésion totale et un engagement élevé de la part des enseignants, et certains principes pourraient même perdre toute leur valeur en cas d'application partielle), les conclusions de cette expérience confortent le choix de l'alphabétisation populaire de faire de la pédagogie Freinet une de ses références fondamentales.

Maria-Alice MÉDIONI, Valérie PÉAN (dir.), *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*, Chronique Sociale, 2017, 350 p.

Comment entretenir l'envie et le gout d'apprendre, et accompagner la prise de risque, l'engagement nécessaire, les premiers pas, les essais et les erreurs ? Comment à la fois susciter le questionnement des expériences passées, des routines, provoquer la perturbation, le conflit cognitif, et proposer, autoriser des ruptures, des déplacements ? Comment conjuguer sécurité, exigence et nécessité de faire évoluer les techniques, les savoirs et les valeurs ? Comment débiter l'apprentissage chaque fois qu'une situation nouvelle se présente, qu'il s'agit de relever un nouveau défi : le premier jour de

formation ou lors d'une reprise après des congés par exemple ? Comment sortir les étudiants de l'isolement, leur apprendre à coopérer, à trouver des ressources, leur éviter un épuisement précoce face à des situations trop difficiles ? Tels sont les questions auxquelles les auteures de cet ouvrage collectif proposent de réfléchir et pour lesquelles elles avancent un certain nombre de propositions.

S'adressant prioritairement à des enseignants, débutants – qui y trouveront à la fois des pratiques de classe et des repères concernant des questions vives liées à leur métier –, ou plus chevronnés – qui souhaitent mettre à distance ou renouveler leurs pratiques –, l'ouvrage pourra également intéresser des formateurs d'adultes FLE ou alpha-FLE qui y puiseront tout autant matière à réflexion pour étayer leurs démarches et leurs animations.

Débuter en langues

Pratiques de classe
et repères pour enseigner



ombes

Tous
series

Vicky JUANIS, Gisèle VOLKAERTS,
**Comprendre et parler. Apprendre
 le français oral en alphabétisation
 et en français langue étrangère (FLE),**
 Lire et Écrire Bruxelles, 2020

Résultat de nombreuses années de recherche, d'accompagnement de formateur-ric-e-s et d'animation en alpha oral et FLE, cette mallette propose une méthodologie pour enseigner et apprendre le français en développant simultanément les deux composantes de la compétence orale : la compréhension et l'expression.

La méthodologie proposée permet :

- de mettre en place des dispositifs spécifiques à l'apprentissage de l'oral ;
- de construire la progression des apprentissages ;
- de suivre des démarches structurées ;
- de mettre en œuvre un dispositif pédagogique et des modalités de travail qui permettent

l'engagement actif des participant-e-s ;

- de réaliser une évaluation et une auto-évaluation constantes ;
 - d'exploiter de manière approfondie des supports audios et visuels ;
 - de réaliser des traces spécifiques pour soutenir les personnes non alphabétisées dans la mémorisation des contenus travaillés.
- Pour aider les formateurs et formatrices à mettre en œuvre la méthodologie proposée, la mallette contient différents supports :
- un livre avec 4 thématiques et 24 démarches pédagogiques ;
 - des illustrations ;
 - un lien vers un site internet où sont accessibles des documents audios :

www.comprendreetparler.be

Des formations (et des présentations en ligne) qui donnent accès, gratuitement, aux supports pédagogiques sont également proposées par les réalisatrices de la mallette.



Patrick MICHEL, *Du sens au signe, du signe au sens. Une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte*, Les Éditions du Collectif Alpha, 2013, 224 p.

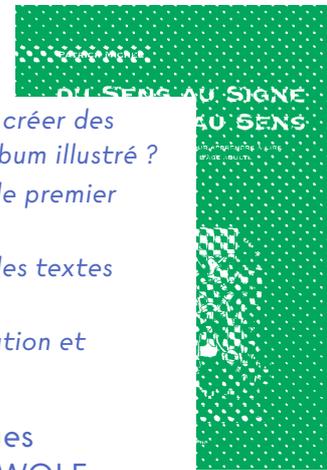
Cet ouvrage se présente comme une méthode, concrète et pratique, pour construire l'apprentissage de la lecture avec des adultes. Il ne s'agit pas d'un manuel présentant des textes à faire lire ou des exercices à effectuer, il s'agit plutôt d'un chemin balisé permettant au formateur de développer sa créativité pédagogique en suivant des étapes pas à pas et en s'inspirant d'exemples issus d'une pratique mise en œuvre avec des groupes d'apprenants adultes fréquentant le Collectif Alpha. Cette méthode est issue d'une longue expérience de terrain qui s'est développée en interaction avec une réflexion nourrie d'apports théoriques, méthodologiques et pédagogiques nombreux. Elle s'inspire de la pédagogie Freinet et plus particulièrement de la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture (MNLE), ainsi que de multiples apports récents concernant l'importance de la phonologie dans le développement des compétences de déchiffrement.

L'ouvrage est constitué de quatre chapitres :

- *De la parole au texte : comment créer des textes de référence à partir d'un album illustré ?*
- *Du texte à l'apprentissage avec le premier texte de référence*
- *Du texte à l'apprentissage avec les textes de référence suivants*
- *Stratégies de lecture, différenciation et atelier individualisé*

À visionner en complément : Jacques BORZYKOWSKI, Nathalie DE WOLF, Patrick MICHEL, *Du sens au signe du signe au sens. Des adultes apprennent à lire*, Collectif Alpha/VIDEP, 2016, 94 min.

Ce film complète la méthode présentée dans l'ouvrage et permet de se rendre compte de la manière dont sont utilisés les outils qui y sont proposés. Nous y suivons les apprenants d'un groupe de lecture-écriture débutant lors de séances individuelles d'évaluation à la fin d'une année de cours au Collectif Alpha de Molenbeek. Tout ce qu'ils sont amenés à lire durant cette séance est issu du travail de l'année basé sur l'exploitation de l'album *Péric et Pac* (Jennifer DALRYMPLE, École des Loisirs, 1994).



Marie FONTAINE, Kristine MOUTTEAU, Atelier ECLER (Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir). **Apprendre à écrire en écrivant librement**, Collectif Alpha, *1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation*, 2017, 64 p., www.cdoc-alpha.be/Record.htm?id-list=10&record=19110756124919389389

L'atelier ECLER offre un cadre autorisant et sécurisant qui permet d'entrer dans l'écriture, mais aussi d'apprendre les règles et normes de la langue (grammaire, orthographe). Les apprenants y écrivent seuls un texte libre qui sert ensuite de base aux apprentissages par le biais d'une révision individuelle, accompagnée par le

formateur, qui amène l'apprenant à réfléchir et agir grâce au dialogue. Les apprentissages sont ensuite systématisés et ancrés par des exercices, toujours sur base de ce même texte. Enfin, la version finale du texte est donnée à lire à tous les membres du groupe puisqu'écrire est un acte de communication. Cette démarche, qui permet d'individualiser les apprentissages en gardant une dynamique de groupe, est particulièrement indiquée pour des groupes hétérogènes.

Lire également : Noël FERRAND, **ECLER, une méthodologie, un esprit, une pratique pour maîtriser la langue à partir de l'écriture personnelle**, Forum Lecture Suisse, 2013, 21 p., www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_2_Ferrand.pdf



Guy BOUDREAU, *Le langage intégré*, RGPAQ, *Visa pour l'alpha pop*, n°5, 1992, 71 p., bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2748.pdf

Le langage intégré est une approche pédagogique originale pratiquée dans les groupes d'alphabétisation populaire du Québec qui préconise l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, et ce en continuité avec l'expression orale. La démarche pourrait se résumer ainsi : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait à travers l'expérimentation de l'écriture. À la manière de l'écrivain qui prépare un projet de roman ou de biographie, la personne apprenante découvre, par l'intermédiaire d'un projet d'écriture, les différentes étapes que l'écriture implique : elle exerce sa réflexion, elle fait de la recherche, elle organise logiquement des éléments, elle vérifie et intègre des notions de grammaire... Le tout à partir du principe que si on écrit dans la vie, c'est pour être lu !

Le document se structure en deux parties : la première est consacrée à la lecture et la seconde à la production de textes et à l'apprentissage de l'écriture.

À lire en complément : Martine FILLION, *Pouvoir se dire... Les pratiques d'écriture autonome et de lecture en alphabétisation populaire*, RGPAQ, 2006, 36 p., bv.cdeacf.ca/RA_PDF/96587.pdf

Après un rapide survol des principes et concepts de l'approche intégrée, ce document se présente comme un espace de réflexion sur les pratiques de langage intégré en alphabétisation populaire au Québec. Essentiellement constitué d'exemples de pratiques, il est d'abord et avant tout une sorte de boîte à outils (idées de projets, amorces d'activités...) pour travailler l'écriture autonome, souvent moins développée que son pendant, la lecture autonome.



Sophie ZEOLI, *Journal de bord d'une formatrice en alphabétisation. Une année de cheminement pédagogique*, Les Éditions du Collectif Alpha, *Les Cahiers du Collectif Alpha*, n°2, 2011, 78 p.

Cet ouvrage relate le cheminement pédagogique d'une année de cours et d'(auto)-formation. Il s'agit du récit chronologique des moments clés de l'année ainsi que des expériences les plus intéressantes vécues avec un groupe de lecture-écriture niveau 2. L'ouvrage ne propose pas de recettes toutes faites pour aborder un

groupe d'apprenants en alphabétisation mais plutôt des arrêts sur images relatifs à différentes découvertes, aux difficultés rencontrées ainsi qu'à la recherche et la mise en œuvre de solutions.

Dans ce journal de bord, l'aspect réflexif est particulièrement intéressant car, si en alphabétisation, et notamment au Collectif Alpha, les formateur-ric-e-s peuvent s'appuyer sur de solides principes méthodologiques, l'autrice montre que, néanmoins, l'exercice de leur métier exige une créativité permanente, une réflexion pédagogique continue et un véritable sens de l'adaptation.



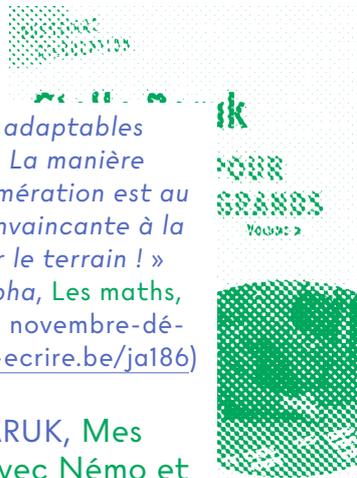
Stella BARUK, *Comptes pour petits et grands* (deux volumes : *Pour un apprentissage du nombre et de la numération fondés sur la langue et le sens* et *Pour un apprentissage des opérations, des calculs et des problèmes fondés sur la langue et le sens*), Magnard, 1997 et 2003, 244 p. et 352 p.

« Après avoir, dans plusieurs ouvrages, tenté de comprendre d'où venait l'échec scolaire massif en mathématiques, Stella Baruk s'est dit qu'il était temps, face à ces constats, de faire une proposition constructive. Il en est résulté deux tomes, l'un concernant le nombre et la numération, l'autre les opérations et le calcul. Titrés *Pour petits et grands*, ces deux tomes alternent chapitres pour les adultes en charge d'aider des 'petits' à la compréhension mathématique, et propositions pratiques d'exploitation avec ces mêmes 'petits'. Ouf ! On ne nous dit pas seulement 'voilà comment faire', on prend aussi le temps de nous expliquer le pourquoi du comment. De mon point de vue, ces livres, et en particulier le premier, constituent des indispensables. Bien sûr, ils sont au départ destinés à l'enseignement

primaire, mais ils sont tout à fait adaptables à des adultes en alphabétisation. La manière qu'a Stella Baruk d'aborder la numération est au départ surprenante, mais très convaincante à la lecture et à l'expérimentation sur le terrain ! » (Frédéric Maes, in *Journal de l'alpha*, *Les maths, parent pauvre de l'alpha ?*, n°186, novembre-décembre 2012, p. 103, www.lire-et-ecrire.be/ja186)

À lire en complément : Stella BARUK, *Mes premières mathématiques avec Némoto et Mila CP* (deux volumes : *Guide du maître* et *Fichier de l'élève*), Magnard, 2012, 212 p. et 144 p.

Stella Baruk concrétise ici les fondements de sa pédagogie pour permettre aux élèves de construire solidement, individuellement et collectivement, leurs premiers savoirs mathématiques par la maîtrise de leurs notions fondatrices, de leurs méthodes et de leur langage spécifique, en lien constant avec la langue commune. L'apprentissage des mathématiques y est ainsi déployé, domaine par domaine : numération orale et écrite, opérations, résolution de problèmes, mesures et grandeurs.



Stella

COMPTES
POUR
PETITS
ET
GRANDS

Pour un apprentissage
du nombre et
fondé sur la
langue et le sens

Paul LE BOHEC, **Le texte libre mathématique. La Méthode Naturelle**, ICEM, 1993, 204 p.

Dans ce livre, l'auteur prône l'apprentissage des mathématiques au moyen d'une méthode naturelle inspirée de celle de Célestin Freinet. Il l'a élaborée en travaillant d'abord avec des classes d'enfants et ensuite au cours de nombreux ateliers avec des adultes. Cette méthode se fonde sur la prise en compte de la complexité des individus, des groupes et des situations, sur une appréhension globale de la connaissance, sur la prise en compte de l'affectivité utilisée comme catalyseur de l'acquisition du savoir, sur le plaisir, le travail communautaire et la dialectique sagesse-savoir, entre autres.

Paul Le Bohec part du constat que les propositions pédagogiques des éducateurs sont naturellement subjectives. Elles reflètent la façon dont ils comprennent la mathématique. Pour lui, il est fondamental de cerner les rapports entre la mathématique et l'éducation.

La mathématique est une stratégie développée par l'espèce humaine au cours de son histoire pour comprendre et expliquer la réalité sensible, perceptible, mais aussi pour la manipuler, cohabiter avec elle et s'y appuyer pour développer son propre imaginaire. L'éducation est quant à elle une stratégie de stimulation au développement individuel et collectif. En conséquence, mathématique et éducation sont des stratégies complètement interdépendantes.

Concrètement, l'auteur propose de partir des réalisations de l'apprenant, comme dans la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture (MNLE). Cette méthode réalise une telle rupture avec notre pensée habituelle que sa mise en œuvre exige cependant de la part du formateur une grande maîtrise et une certaine aisance dans le domaine des mathématiques afin de pouvoir rebondir et exploiter ces réalisations.

Dans ce recueil, on trouve finalement « un peu de tout », du récit d'expériences scolaires aux réflexions philosophiques, en passant par le compte rendu de séminaires sur la méthode naturelle en mathématiques.



Lire et Écrire Communauté française 12 rue Charles VI 1210 Bruxelles
T.02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
T.02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
T.081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Brabant wallon 21 boulevard des Archers 1400 Nivelles
T.067 84 09 46 brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Centre-Mons-Borinage 2a place communale 7100 La Louvière
T.064 31 18 80 centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Charleroi-Sud Hainaut 42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi
T.071 30 36 19 charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Liège-Huy-Waremme 37b rue Wiertz 4000 Liège
T.04 226 91 86 liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
T.061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
T.081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
T.087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et écrire Wallonie picarde 15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai
T.069 22 30 09 hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be



Pédagogies, méthodes pédagogiques et outils pédagogiques : un trio indissociable. Quand les unes relèvent davantage des finalités, les autres ont une dimension plus concrète. Ainsi, les méthodes ne trouvent pas de justification en elles-mêmes mais, à travers les pédagogies auxquelles elles se rattachent, dans le projet de société que ces dernières poursuivent. Un article sur les pédagogies actives et transmissives tente de le montrer : la pédagogie, c'est politique. Un autre article montre la proximité entre la mise en œuvre des pédagogies « différentes » en milieu scolaire et en alphabétisation des adultes par la (re)prise de pouvoir sur leur vie qu'elles permettent, à l'enfant et à l'adulte, au sein même des apprentissages. Par leur rattachement aux pédagogies, les méthodes ne sont donc pas neutres : elles ont une visée plus ou moins émancipatrice, sont plus ou moins en affinité avec les enjeux de l'alphabétisation populaire.

La plupart des auteur-e-s des autres contributions, axées sur les méthodes et leur mise en œuvre, ont choisi de situer leur approche dans cette perspective d'alpha populaire. Leurs apports rassemblés offrent un panel de propositions qui couvrent l'acquisition des langages fondamentaux que sont le langage oral, le langage écrit et le langage mathématique, mais aussi des démarches comme celle de la gestion mentale et une méthodologie pour permettre aux apprenant-e-s de trouver du sens dans la visite d'un musée, même très « classique » comme un musée des Beaux-Arts.