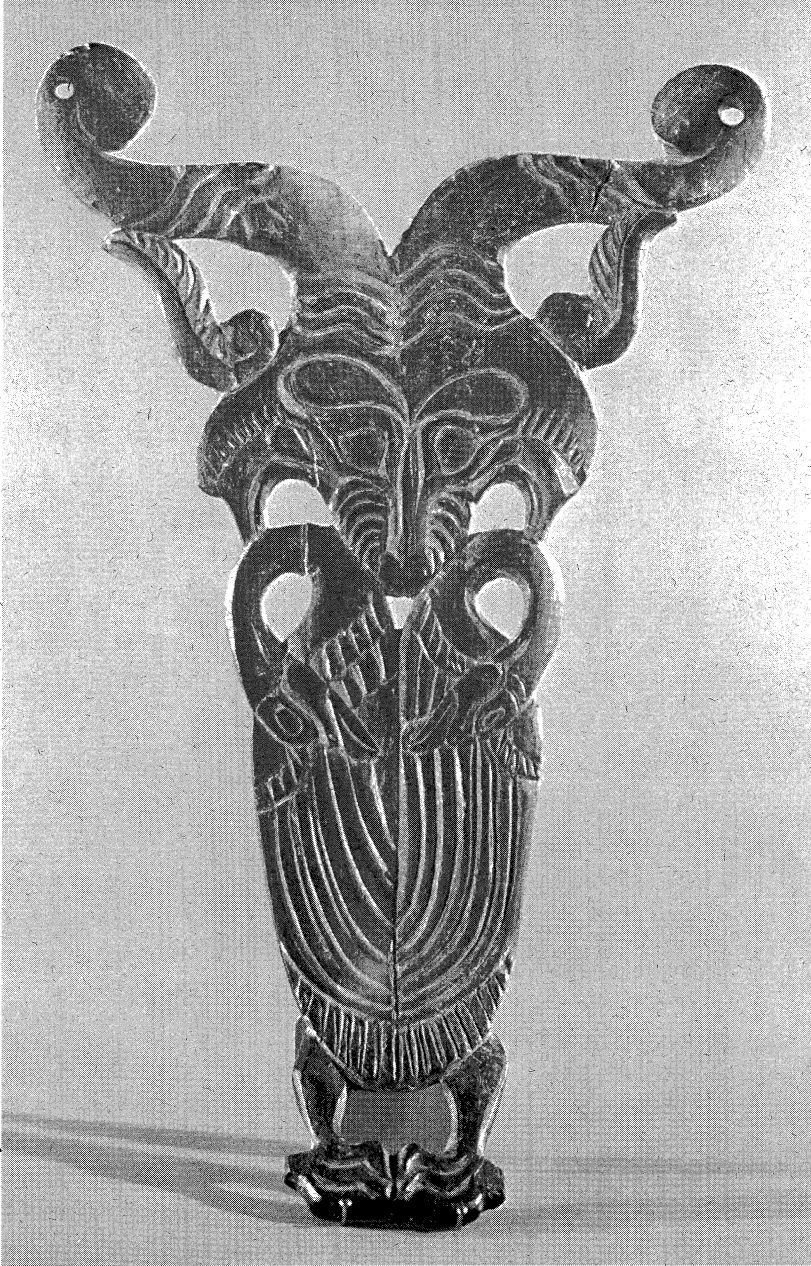


Le journal de l'alpha



Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Octobre-Novembre 97
N°101

Contacts

LIRE ET ECRIRE Communautaire
LIRE ET ECRIRE Wallonie
Rue Antoine Dansaert, 2A
1000 Bruxelles
☎ 02/502.72.01

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon
Boulevard des Archers, 21
1400 Nivelles
☎ 067/84.09.46

LIRE ET ECRIRE Bruxelles
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Centre et Borinage
Rue des Amours, 3
7100 La Louvière
☎ 064/26.09.74

LIRE ET ECRIRE Charleroi
FUNOC
Avenue Général Michel, 1B
6000 Charleroi
☎ 071/31.15.81

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental
Quai Sakharov, 31
7500 Tournai
☎ 069/22.30.09

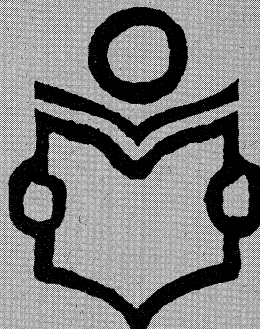
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Saint-Laurent, 170A
4000 Liège
☎ 04/226.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
6880 Bertrix
☎ 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur
Rue Relis Namurwès, 1
5000 Namur
☎ 081/74.10.04

LIRE ET ECRIRE Verviers
Rue Peltzer de Clermont, 36
4800 Verviers
☎ 087/35.05.85

*Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien
de la Communauté Française de Belgique
et
de la Commission Communautaire Française
de la Région de Bruxelles-Capitale*



c'est possible!

Rédaction: Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50

Comité de rédaction:

Didier CAILLE,
Muriel DESBOIS,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Véronique HERMAN,
Catherine TERRASSON (secrétaire de rédaction),
Annick WUESTENBERG.

Illustration de la page 20 : *Les Manuscrits des
Ecrivains*, sous la direction de Louis HAY, CNRS
Editions Hachette, 1993, fig. 48.

Mise en page et impression :
PAGE-IN sprl - ☎ 019/63.53.77

Editeur responsable:

Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

Prix de l'abonnement (6 numéros par an):

Réseau d'alphabétisation en Belgique: 300 fb ; Autres: 500 fb

A verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85
(par mandat postal pour l'étranger) avec la mention Journal de l'alpha

«(...) Bal. ne sait pas lire, par comparaison avec tel élève consciencieux qui ânonne des mots sans valeur pour lui (...). Il faudrait dire plutôt que Bal. ne veut pas se plier à une épreuve formelle de lecture parce qu'elle ne se sent pas une suffisante maîtrise. Mais il ne fait pas de doute qu'elle sait lire quantité de mots puisqu'elle les écrit et qu'elle n'écrit pas ce qu'elle ne comprend pas. (...) Tant que le nombre de mots ainsi connus et identifiés dans un texte n'est pas suffisant pour permettre la compréhension de la pensée exprimée, l'enfant ne sait pas lire ce texte. Et il ne veut pas le lire.

C'est ce que remarque Bal. un jour qu'elle lit le mot forêt.

Elle lit d'abord «for-te»...

Mais qu'est-ce que cette histoire-là?

Elle lit enfin: la forêt, mais il lui faut un moment encore pour habiller le mot de sa vraie figure, pour identifier le graphisme et le son, et le sens qu'il porte.

«Ah, j'ai compris, dit-elle enfin... Des fois, on sait lire sans savoir lire.

On sait lire le mot mais on ne sait pas ce qu'il veut dire.

C'est comme si on ne savait pas lire.»

Ce processus nous explique alors le phénomène de l'explosion (...).

Le ..., cette explosion se produit pour Bal. (...). Elle a pris un livre et tout à coup, elle se rend compte qu'elle domine vraiment la technique de lecture et qu'elle comprend ce qui est écrit ou imprimé.

Mais si par hasard elle rencontre un mot qui gêne le cheminement de sa pensée, elle s'arrête, s'enquiert de la signification de ce mot et ne poursuit que lorsque la pensée est de nouveau à son aise dans la compréhension synthétique des signes.

Elle lit: «Un jour d'automne, je vis sortir de la cheminée un petit...

Qu'est-ce que ça veut dire ça: Savoyard?» Je lui explique et elle continue. (...)»¹.

¹ *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*, Célestin FREINET, Editions Delachaux et Niestlé, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel, 1973, pp.99-100.

Stratégies d'apprentissage

L'extrait tiré de Freinet montre par un exemple que la manière d'envisager l'apprentissage conditionne l'apprentissage lui-même. Il ne suffit pas de vouloir apprendre pour apprendre comme il ne suffit pas de vouloir que l'autre apprenne pour qu'il apprenne effectivement.

Entre les deux, il faut mettre en place des méthodes, des stratégies.

Parmi celles-ci, la démarche de construction des savoirs qui consiste à placer l'apprenant devant une situation-problème qui éveille sa curiosité et l'incite à chercher une solution en procédant par tâtonnements, en émettant des hypothèses et en les vérifiant,...

*D'autres parlent de favoriser l'activité métacognitive qui consiste à amener les apprenants à s'approprier **le sens** de leur apprentissage: en faisant une analyse sur ce que l'on apprend, comment on l'apprend et comment cet apprentissage se situe dans l'ensemble des connaissances acquises et à acquérir.*

Appliquer ces approches?

Deux exemples vous sont proposés dans la suite du dossier: pour le premier, il s'agit d'une démarche d'atelier d'écriture qui met en évidence les stratégies qui ont été utilisées dans une situation précise et, pour le second, d'une démarche d'apprentissage de la grammaire par laquelle les apprenants s'approprient eux-mêmes les règles.

4

Des outils informatiques permettent également d'améliorer les stratégies de lecture et d'écriture par la mise à disposition d'exercices conduisant à une maîtrise progressive des savoirs ou décomposant l'activité de l'apprenant pour qu'il prenne conscience de la démarche qui est la sienne.

Enfin, en partant de l'observation d'apprenants en difficultés, les formateurs peuvent émettre des hypothèses sur les causes de ces difficultés et chercher des stratégies visant à les dépasser. C'est aussi une manière pour les formateurs de construire leurs propres savoirs pédagogiques.

Sommaire

Apprendre à apprendre en construisant ses savoirs	5
Rapport au savoir et alphabétisation: pour une pédagogie active dans l'univers intellectuel	8
Atelier d'écriture: mise en évidence de stratégies d'apprentissage	11
Apprendre la grammaire: quelle stratégie?	13
Un outil pour développer les stratégies de lecture	18
Un outil pour développer les stratégies d'écriture	21
Difficultés d'apprentissage: causes, manifestations et remédiations	23
A lire sur les stratégies d'apprentissage...	27

Apprendre à apprendre en construisant ses savoirs

En simplifiant beaucoup, on peut dire qu'il y a deux grandes conceptions de l'enseignement: soit le professeur, le maître transmet des savoirs, soit l'élève, l'étudiant construit son savoir.

Dans le premier cas, l'enseignant instruit en expliquant des connaissances existantes; dans le second, c'est l'apprenant qui découvre par lui-même et qui formule l'objet de ses découvertes. Ces dernières deviennent alors ses connaissances.

En réalité, il y a toujours un peu des deux approches dans l'acte d'apprendre.

En effet, il est impossible de s'approprier des connaissances existantes sans, au moins en partie, retravailler les discours et les exposés qui sont donnés. D'autre part, on n'invente pas à partir de rien et, dans la découverte, il y a toujours un traitement et une exploitation des données déjà existantes.

Il n'empêche, les deux approches sont diamétralement opposées dans leurs objectifs et leur méthodologie. Intéressons-nous un peu à cette deuxième approche pédagogique, beaucoup moins connue et pratiquée que la première.

A quoi sert la construction des savoirs?

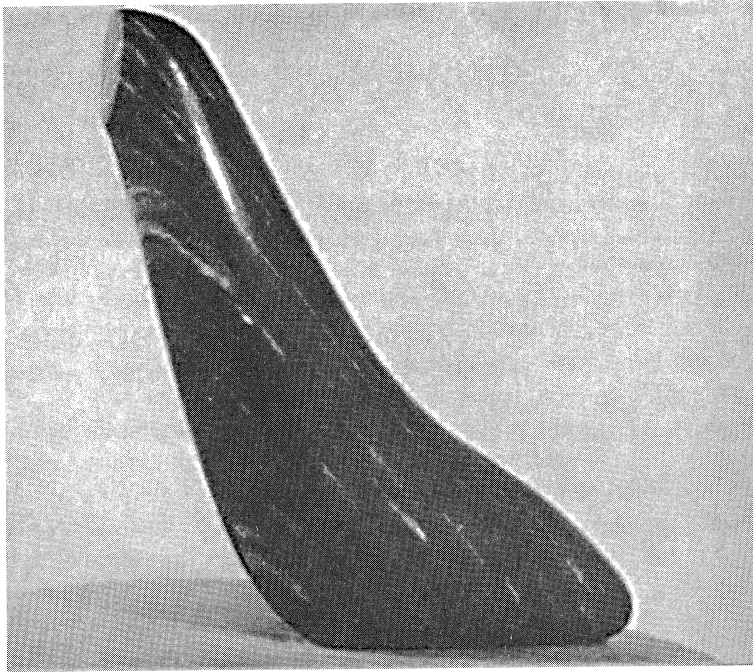
La transmission des savoirs vise à faire accéder les élèves, le plus efficacement possible, au patrimoine des connaissances. Par contre, dans la pédagogie de la construction des savoirs, ce qui est recherché, c'est moins l'accès à une culture, à des théories ou à des connaissances que **le développement intellectuel, l'entraînement à la créativité, au raisonnement, aux méthodes de résolution de problèmes, la découverte de la démarche d'invention et d'innovation, la découverte de l'intérieur du cheminement du chercheur à la poursuite d'une explication, d'une trouvaille.** Ce n'est que secondairement que cette conception se préoccupe des notions à s'approprier, car découvrir des connaissances par ses propres moyens est un travail qui prend du temps. Il est donc hors de question de s'approprier beaucoup de savoirs de cette façon. Il est néanmoins intéressant d'utiliser cette didactique quand il s'agit de s'approprier des notions-clés, celles qui constituent le cœur d'une théorie, d'un schéma explicatif.

Il a, par ailleurs, été constaté que les connaissances acquises par construction de savoirs sont beaucoup mieux comprises, plus fiables, mieux conservées que celles assimilées à partir de la transmission du savoir. En effet, la pédagogie de la construction des savoirs bouleverse l'accès aux connaissances: l'individu est mis en demeure de trouver par lui-

même la loi, le principe, la règle, le modèle,... et ainsi livre un corps à corps avec le savoir. S'il sort vainqueur de cette joute, il sera définitivement le maître de ces notions qu'il a ainsi reconstruites.

Mais, répétons-le, l'utilité première de la construction des savoirs est moins l'appropriation de connaissances plus ou moins sophistiquées que le développement des mécanismes d'une pensée capable de résoudre des problèmes. Ce qui est en jeu, en fin de compte, c'est l'*autonomie intellectuelle et sociale de chacun.* L'intelligence pour tous. Le droit, pour chacun, d'exercer pleinement, dans la vie courante et professionnelle, son potentiel intellectuel.

C'est dire que cette pédagogie est spécialement indiquée pour certains publics, ceux qui souffrent de lacunes dans leurs connaissances, ceux pour qui des séances répétées d'explication ne s'avèrent d'aucune utilité et qui, à cause des échecs répétés, ont perdu confiance dans leurs possibilités intellectuelles, se croyant «bêtes», affirmant ne pas «avoir la tête». Cette attitude d'auto-dévalorisation, fortement intériorisée, intégrée à leur personnalité, aura pour ces personnes des conséquences incalculables; ils seront les battus de la vie. Quand elle réussit, la pédagogie de la construction des savoirs constitue une preuve d'un pouvoir intellectuel, l'expérience pour l'apprenant qu'il est *capable*, lui aussi, d'une démarche conceptuelle.



6 Cette didactique est donc un puissant instrument pour redonner confiance aux victimes de l'échec scolaire, condition indispensable d'un renversement des attitudes et des comportements devant l'apprentissage, et plus largement, devant la vie.

En quoi consiste une démarche de constructions des savoirs?

Au départ, l'élève est mis devant un défi intellectuel, ce que les pédagogues appellent une *situation-problème*. C'est une interpellation de l'intelligence qui se voit soudainement confrontée à une énigme dont la solution ne paraît pas évidente. «*Regardez ces phrases; elles sont toutes correctement écrites. Pourtant, dans certaines, le participe passé est accordé et dans d'autres pas. Trouvez la règle qui permet de comprendre pourquoi.*» Telle pourrait être une situation-problème dans un cours de français.

Le choix du défi est de la première importance. En effet, il faut que cette démarche suscite la motivation, provoque la curiosité intellectuelle, donne l'envie de résoudre le problème, incite la personne à *se mettre en projet*. Il faut donc *conditionner son public*, donner à l'activité un caractère ludique et inciter l'apprenant à relever le défi. Ce dernier doit, tout à la fois, apparaître insoluble dans une

première approche (aucun des savoirs connus ne permet de résoudre spontanément l'énigme, obligeant ainsi l'apprenant à se mettre en recherche), mais pas insoluble dans l'absolu car sinon les élèves se détourneraient de lui et se décourageraient avant même de s'être coltinés avec le problème. Certains pédagogues appellent cela un *objectif-obstacle*.

A partir de là commence le *tâtonnement expérimental*. Des hypothèses sont avancées, faisant appel plus ou moins systématiquement à la créativité. Ces conjectures sont confrontées au problème. Permettent-elles de le résoudre? Pas du tout? En partie? Entièrement? Peut-on trouver de nouvelles applications? Y a-t-il des contre-exemples qui ne sont pas expliqués par le modèle construit? Etc. Un intense va-et-vient entre des intuitions, des vérifications, des formulations provisoires sans cesse affinées se réalise, jusqu'à ce que les *apprentis-chercheurs* soient satisfaits de leurs conclusions.

Cette activité est *collective*, car on ne trouve pas seul. Contrairement à d'autres activités de groupe où ce sont les plus forts qui font le travail -les plus faibles, ceux qui en ont le plus besoin, se contentant de suivre et de souscrire au produit final-, dans la démarche de construction des savoirs, personne n'a la réponse au départ. Dans l'activité de recherche, il se révèle que tout le monde peut avoir

de bonnes idées, dynamisantes pour la progression vers la solution. Sauf exception, personne ne plane au-dessus du lot.

Le rôle de l'enseignant est décisif et délicat. Il doit éviter de donner des pistes de solution ou une méthode de travail. Cette *attitude de non-ingérence* n'est pas toujours facile à tenir car non seulement elle va à l'encontre du rôle habituel d'un formateur, mais elle paraît intenable à l'enseignant quand les élèves piétinent, empruntent des culs-de-sac intellectuels ou le sollicitent pour recevoir des pistes de solution. Et pourtant, ce qui importe, c'est que les apprenants prennent suffisamment *confiance* en eux pour adopter les attitudes de recherche qui les feront trouver des solutions par eux-mêmes. Rappelons-le, l'enjeu est le développement cognitif, la prise de conscience des mécanismes de la pensée, l'acquisition des procédures de résolution de problème.

Bien que non traditionnel, le rôle du formateur reste, cependant, déterminant et exige de sa part, des interventions décisives.

Tout d'abord, il prodiguera des encouragements, montrera des signes de sympathie, sécurisera par sa proximité physique, etc. Ensuite, il pourra favoriser l'émergence d'idées nouvelles par des techniques d'animation de groupe: démarches de créativité, synthèses, reformulations, organisations de confrontation des points de vue divergents, gestion de la mise en ordre des découvertes et des formulations partielles, etc.

L'enseignant peut encore décider d'influencer le travail de groupe, en cas de découragement, en relançant l'investigation sur une piste esquissée mais trop vite abandonnée, en choisissant le moment de la synthèse, ou encore, en proposant d'éventuels défis intermédiaires, mais de toutes façons, jamais en se substituant aux élèves dans la production des idées.

Enfin, il reste le garant de l'évaluation qui, on s'en doute, n'est pas de même nature que l'évaluation traditionnelle mais porte plus sur l'appréciation des progrès cognitifs et des apprentissages liés au travail d'équipe¹.

Pour pratiquer la démarche de construction des savoirs, le formateur doit acquérir certaines qualités, celles liées à une fonction de *personne-ressource*, spécialisée dans la conduite de la production de groupe. Beaucoup d'enseignants possèdent ces compétences mais l'ignorent parce qu'ils ne sont jamais mis en situation de devoir travailler de la sorte. L'idée même de devoir faire le saut suscite chez beaucoup des appréhensions. Appréhension sur l'aptitude des jeunes à être livrés à eux-mêmes pour inventer des solutions. Appréhension aussi de ne pas *être à la hauteur*, d'être dépassés par les événements, car cette démarche n'est pas aussi bien balisée qu'un cours classique.

A ces craintes, il faut répondre par un acte de foi, solidement étayé, cependant, par l'expérience: les individus ont énormément de ressources en eux. Mais ils ne les mobilisent souvent que s'ils sont contraints de le faire, s'ils sont mis en situation de le faire pour sortir vainqueurs. C'est vrai pour les élèves comme pour les enseignants. Il leur revient le pouvoir d'oser les premiers, en commençant modestement, peut-être, par une démarche bien circonscrite, mais néanmoins radicale, car cette pédagogie ne peut être pratiquée à moitié, sous peine, non seulement d'être inefficace, mais même nuisible. Mais quelle satisfaction quand on constate, chez les élèves, une transformation de leurs attitudes devant l'apprentissage!

Francis TILMAN
Le Grain

¹ Pour en savoir plus sur la manière de conduire une démarche de construction de savoir, on peut lire F. TILMAN, *La construction des savoirs*, Le Grain ou encore, H. LAURENT et F. TILMAN, *Connaître et pratiquer le Technico-Mental*, Cahier du Ségec, n°3, mai 1995.

Rapport au savoir et alphabétisation: pour une pédagogie active dans l'univers intellectuel

«C'est toi qui es le professeur, c'est toi qui sais ce qu'on doit faire.» «Ce qui m'intéresse, c'est lire, écrire, et aussi la grammaire, la conjugaison et tout ça...» «Qu'est-ce qu'on a aimé cette année? Tout était bien!» «Où est-ce que je peux laisser mon classeur? Ça ne sert à rien que je le reprenne chez moi, je reviens quand même mardi!» «Avec elle, on apprend bien, elle est gentille.»
« - Dans cette école-là, on apprenait bien. Il y avait des devoirs, on faisait de la grammaire.
- Ah? Et qu'est-ce que tu as appris en grammaire? - Euh, je ne sais plus très bien, plein de choses, un peu tout quoi!» «Ça fait trois ans que je viens dans cette école et je ne sais toujours pas lire ni écrire mais je continue!»

Ces phrases font partie de notre arrière-fond sonore quotidien, à nous animateurs en alphabétisation. Si elles nous font parfois sourire, en général, elle nous énervent plutôt et, à tête reposée, il arrive qu'on soit un peu découragé. Mais on se résigne. On se dit bien qu'elles reflètent des attitudes et des représentations qui ne doivent pas être très favorables aux apprentissages mais on ne sait pas trop quoi faire, on ne voit pas très bien le lien entre tout ça et puis, on a tellement l'habitude...

Or, si on en croit Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, il existerait bien un lien entre toutes ces phrases qu'on retrouve sous différentes formes dans les interviews qu'ils ont réalisées¹ auprès d'enfants et de jeunes en difficulté scolaire. Ces trois auteurs désiraient savoir par quel type de médiation l'appartenance sociale entraînait (ou n'entraînait pas dans certains cas) l'échec scolaire au niveau de chaque histoire singulière. En effet, si de nombreuses recherches ont démontré le lien existant entre origine sociale et échec scolaire, par contre, on ne sait pas très bien comment s'opérationnalise ce déterminisme social au niveau de l'histoire singulière de chaque élève. Par ailleurs, il existe une minorité significative d'élèves de milieu populaire qui réussissent. Donc, le déterminisme social n'est pas absolu; il y a une certaine autonomie de l'histoire individuelle que les auteurs ont tenté de comprendre.

Pour nommer le point de rencontre entre rapports sociaux et histoire personnelle dans le champ scolaire, il ont forgé le concept de **rapport au savoir**. Des nombreux entretiens qu'ils ont menés dans

des écoles et lycées de milieu populaire et de milieu aisé, ils ont pu dégager qu'un certain type de rapport au savoir était fortement corrélé à l'échec scolaire. En lisant leur étude, on peut ainsi se rendre compte que les phrases citées en ce début d'article cadraient toutes avec ce rapport au savoir fortement défavorable aux apprentissages.

En alpha, sauf exception, les gens ne sont pas obligés de venir s'inscrire. C'est une décision personnelle qui montre un intérêt, un désir d'apprendre. Or, il faut bien reconnaître que ceux qui apprennent vraiment à lire et à écrire sont rares. Ceux qui *n'avancent pas* ou peu, reviennent souvent s'inscrire d'une année à l'autre. Ils doivent donc être drôlement motivés! Oui, mais pourquoi alors laissent-ils leurs cahiers en classe, ne lisent-ils ou n'écrivent-ils pas (ou si peu) à la maison?

En fait, ce profil correspondrait aux élèves, souvent issus de milieu populaire, qui sont fortement mobilisés *sur* l'école mais peu mobilisés *à* l'école. Ces élèves estiment que l'école est importante pour plus tard, pour avoir un métier, un diplôme. Pour eux, c'est l'école qui fait sens plutôt que le savoir. Ils mettent en avant les rituels scolaires dont le respect est censé amener la réussite: venir à l'école, faire les devoirs, écouter les professeurs, avoir de gros classeurs. C'est donc le fait *d'être à l'école*, qui assurerait l'apprentissage. «Apprendre, ce n'est pas tant s'approprier un ensemble de savoirs que *travailler*», c'est-à-dire effectuer des tâches, respecter des formes d'organisation et des règles collectives.» Pour ce type d'élèves, et nous reconnaissons là beaucoup d'apprenants en alpha,

le rapport au savoir est plus un rapport à l'avenir, à un désir de changement de statut social qu'un rapport au savoir lui-même. Dès lors, la *mobilisation sur l'école* a peu tendance à s'instrumentaliser en activité cognitive effective. En l'absence d'un rapport au savoir lui-même, ces élèves entretiennent un rapport à l'école, à la formation qui est magique (le savoir censé rentrer par la simple présence au cours), affectif (le professeur est *gentil* ou *méchant*), dépendant («*moi je ne sais rien; c'est toi qui sais ce que je dois faire*»).

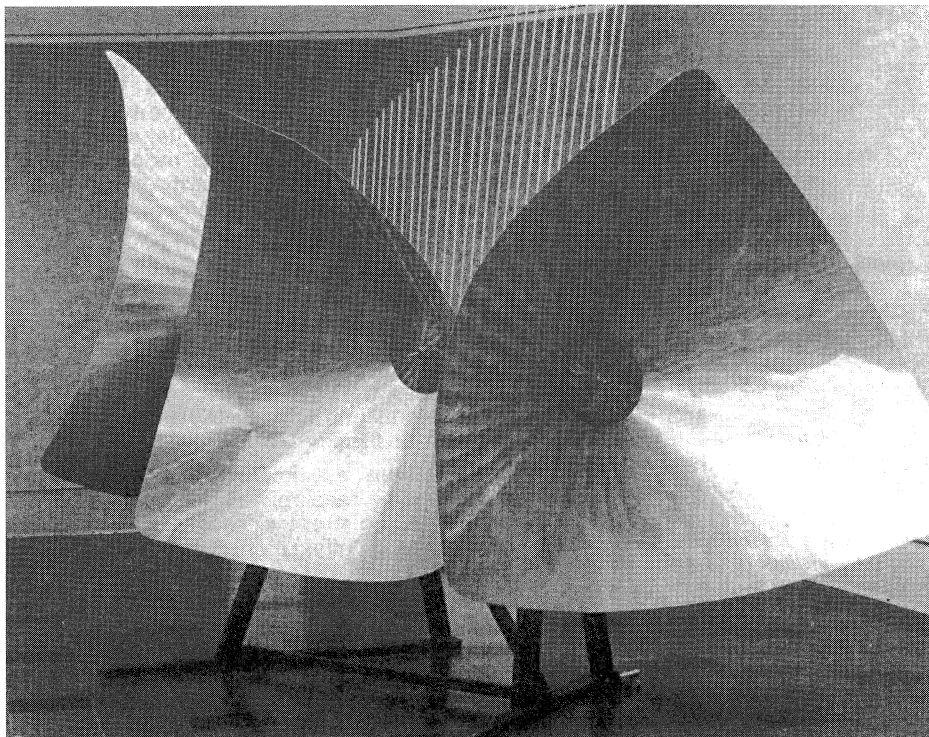
Les élèves en réussite scolaire, par contre, entretiennent en général un autre type de rapport au savoir. Pour eux, le savoir a du sens en lui-même. Dans leurs interviews, ils tiennent un discours sur des contenus de savoir dont ils arrivent à organiser les éléments constitutifs dans des ensembles cohérents. Ils ont une distance par rapport aux tâches scolaires; ils ont un rapport d'objectivation au savoir: ils peuvent resituer une tâche, un exercice à l'intérieur d'un ensemble qui lui confère sens. Ils pourront par exemple souvent expliquer ce qu'est la grammaire; ils pourront en énoncer des contenus, parler de son rôle dans le fonctionnement de la langue, ce que les élèves en difficulté font très rarement, même si, par ailleurs, ils réussissent aussi bien des exercices pris isolément.

Les auteurs concluent ainsi que, centrés sur la fonction sociale de l'école, les élèves en difficulté n'ont pas compris que cette fonction implique une médiation par une fonction cognitive.

Maintenant, d'où viennent ces différences dans le rapport au savoir? Les auteurs relèvent que ceux qui ont un rapport d'objectivation au savoir viennent en majorité des classes dominantes (mais pas toujours). Ils pensent que «*le rapport d'objectivation se construit à travers des pratiques langagières et cognitives encore mal connues où les pratiques familiales semblent jouer un grand rôle*».

Néanmoins, et ceci est particulièrement intéressant pour nous, les choses ne sont pas figées une fois pour toutes. Ainsi, la mobilisation *sur* l'école peut se changer en mobilisation *à* l'école si la pédagogie utilisée encourage la formation d'un autre rapport au savoir. Ici, le livre de CHARLOT et de ses collaborateurs jette quelques pavés dans la mare.

Selon eux, la tendance pédagogique actuelle de renforcer la formation en alternance, le lien école/avenir professionnel, le souci de multiplier les références à la vie extérieure, à présenter les connaissances sous des formes aussi contextualisées que possible auraient pour résultat de renforcer encore davantage les inégalités scolaires car, si ces approches se révèlent efficaces pour acquérir certaines compétences, elles enfermeraient les élèves dans un rapport au savoir qui les empêcherait de conférer du sens au savoir lui-même. Evidemment, cela pose question car, en alphabétisation, on a beaucoup tendance, depuis quelques années, à pousser les gens à *avoir un projet*, par exemple de formation professionnelle ultérieure, censé donner un but à la formation en alpha et à *motiver* la personne. Or, si l'on suit l'analyse des trois auteurs, cela renforce peut-être la mobilisation *sur* la formation mais pas *à* la formation. Il serait dès lors intéressant d'évaluer si les personnes qui ont un projet clair d'insertion



socio-professionnelle développent davantage au cours une activité cognitive effective que les autres.

Par ailleurs, l'habitude désormais bien ancrée de contextualiser les apprentissages, de coller à la vie extérieure dans le souci de leur donner du sens risquerait aussi d'être plutôt un frein qu'un moteur! Voilà qui est assez bousculant! Conscients de cela, les auteurs de la recherche précisent bien qu'ils ne prônent nullement le retour à une pédagogie de transmission de connaissances privées de sens. Bien au contraire, ils soulignent que l'absence de mobilisation à l'école est renforcée par le formalisme scolaire qui fait des contenus de savoir des objets morts et sans signification. Ce qu'ils prônent, ce n'est ni une pédagogie qui cherche le sens dans le rapport systématique à la vie extérieure ni une pédagogie traditionnellement formaliste mais une *pédagogie active dans l'univers intellectuel*. En d'autres termes, une pédagogie qui prendrait le champ du savoir comme objet de recherche par des activités d'autoconstruction et d'élaboration conceptuelle centrées sur le savoir lui-même.

10

Arriver à déconstruire la langue, à en découvrir les contraintes qui sont arbitraires mais non aléatoires, à percer les mécanismes qui sont à l'oeuvre dans l'organisation de cet univers opaque, cela peut donner des activités intellectuelles réjouissantes (pour peu que les démarches pédagogiques soient bien construites). Une piste serait donc de favoriser constamment l'activité métacognitive. S'arrêter après chaque cours et demander: «*Qu'a-t-on appris aujourd'hui?*», «*Comment l'a-t-on appris?*». Faire ainsi identifier les *stratégies d'apprentissage* mises en oeuvre pour que les personnes s'approprient le sens de leur activité au cours, pour qu'ils puissent prendre de la distance par rapport à celle-ci et puissent la resituer dans le cadre plus global du savoir à acquérir.

Et pourquoi ne pas commencer dès le début de l'apprentissage de la lecture? Une des difficultés habituelles chez les lecteurs débutants est d'intégrer le fait que lire nécessite l'articulation de différentes stratégies. Et souvent certains s'acharnent uniquement sur les lettres et les syllabes; d'autres s'appuient sur les mots connus pour deviner tout le reste d'une façon approximative et parfois fantaisiste. Certains ne tiennent aucun compte du

contexte, des indices formels, des illustrations... Faire prendre conscience de ce qu'on fait en lisant, sentir la complexité de cette activité tout en pouvant nommer la stratégie qu'on met en oeuvre dans telle ou telle situation de lecture² permettra peut-être de dépasser le vague «*je ne sais pas lire*», «*je ne lis pas bien*».

Mais il y a sûrement encore d'autres pistes permettant de concevoir la langue comme système: par exemple, une réflexion sur les structures de la langue d'origine et une comparaison avec celles du français³. Ou encore, la découverte des premiers systèmes d'écriture et leur évolution vers l'écriture alphabétique⁴...

Pour tout ceci, il ne nous reste plus qu'à essayer, expérimenter, évaluer avec l'espoir d'avoir le plus grand plaisir intellectuel d'en rediscuter une prochaine fois!

Patrick MICHEL
Collectif Alpha

- ¹ *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.Y. ROCHEX, Armand Colin, 1993.
- ² *Nous avons tenté de créer une démarche en ce sens au Collectif Alpha de Molenbeek qui s'appelle Enseignes dans la rue, enseignements dans la rue ou comment on apprend au Collectif*.
- ³ *Au niveau de la comparaison entre langue d'origine et français, nous ne sommes pas encore très loin, même si l'équipe du Collectif Alpha donnant cours aux adultes sourds a expérimenté une série de choses intéressantes sur la comparaison langue des signes-français. Il faudrait maintenant réfléchir à une transposition de cette méthodologie contrastive à d'autres langues d'origine, orales cette fois.*
- ⁴ *Ici, nous avons expérimenté une démarche qui a donné de bons résultats. Il s'agit d'une démarche intitulée Le Proche-Orient ou à la découverte de l'écriture. Cette démarche avait pour cadre le Musée d'Art et d'Histoire de Bruxelles. Nous pourrions en reparler dans un prochain numéro du Journal de l'alpha.*

Atelier d'écriture: mise en évidence de stratégies d'apprentissage

Un atelier qui traite cette question nous a été proposé par Odette et Michel NEUMAYER du GFEN¹.
Il permet aux formateurs comme aux participants de réfléchir aux stratégies d'apprentissage.
Raconter un atelier est tout différent que de le vivre. Aussi je vous conseille vivement d'en faire
vous-mêmes l'expérience afin d'en mesurer les implications et de les adapter en fonction
de l'objectif recherché avec les participants².

Valentin DICHOU dans *Les infinies capacités de l'être humain* propose d'exploiter deux notions:

- le handicap et les réponses à y apporter;
- les contraintes d'écriture et les stratégies de contournement.

Pour chaque atelier, des pistes de départ sont proposées aux participants. Elles seront discutées en fin d'atelier lors de la phase d'analyse réflexive.

Les pistes

1. Un atelier pour explorer la notion de handicap.
Quelle réponse au handicap: le relationnel et/ou le savoir?
2. La notion de contrainte d'écriture et les stratégies de contournement.

Le retour sur soi

Chacun se remémore une difficulté personnelle apparue lors de sa scolarité. Il la note ainsi que les éléments qui ont permis de la surmonter. Chacun effectue la recherche pour lui-même. Rien n'est lu en groupe.

Anticipation

1. Lecture par l'animateur du début de la biographie de Valentin DICHOU (extrait de la revue du GFEN, *Dialogue*) jusqu'au passage où il a 15 ans et se retrouve handicapé physique.

On demande aux participants de former trois groupes et on donne à chaque groupe une consigne différente.

Ces consignes sont les suivantes:

- imaginer le monologue intérieur de Valentin DICHOU à 15 ans lorsqu'il se retrouve immobilisé sur son lit d'hôpital;
- imaginer ce que disent les proches (la famille) à Valentin;
- imaginer la conversation des infirmières entre elles dans le local à café après l'annonce de son handicap.

Ensuite chaque groupe fait part de son texte aux autres groupes.

2. Chaque groupe tente d'imaginer ce qui se passe pour l'auteur entre 15 et 30 ans pour qu'il devienne jongleur en force.
L'animateur note au tableau les propositions de chacun.

Chacun reçoit alors une copie de la biographie de Valentin DICHOU, en entier, la lit et à partir de son témoignage tente de dresser la liste des éléments nouveaux qui lui ont permis de s'en sortir.
L'animateur ajoute à la liste les éléments proposés par les participants.

Ensuite, chacun repense à sa difficulté personnelle (scolaire) et voit s'il n'y a pas d'autres éléments de stratégies à ajouter à la liste.

Phase de contournement: atelier Georges Perec

Cette phase permet de déplacer la notion de handicap vers la question de la langue.

1. L'animateur propose au groupe une de ces consignes:
 - raconter, par le menu, la fin d'un banquet d'anciens combattants;

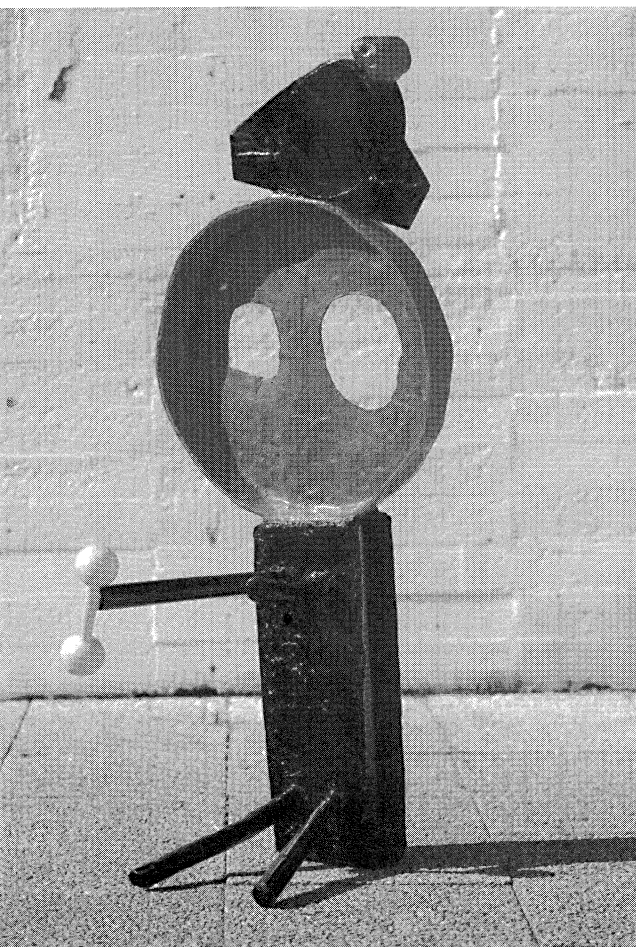
- raconter, par le menu, la fin d'un cocktail chez le couturier Karl Zéro;
- raconter, toujours par le menu, le pique-nique de la famille Tartempion au bord de l'autoroute.

2. Chaque groupe réécrit le texte à la manière de PEREC, c'est-à-dire sans *e*, en restant le plus fidèle possible.

3. Lecture des textes.

Phase d'analyse réflexive

1. On retourne aux pistes écrites en début d'atelier et on réfléchit ensemble à ce que l'on vient de faire, de produire,...
2. On fait la liste des stratégies de contournement utilisées pour écrire sans *e*.
3. On peut également lire un extrait du livre de Georges PEREC, *La disparition*.



Conclusions

L'intérêt de ces ateliers est qu'ils reposent la question du savoir: *«non plus comme un tout homogène et préexistant, objet de transmission, mais au contraire de l'appréhender dans sa dimension fragmentaire, évolutive, hétérogène, comme une construction, une création, un lieu de recherche»*³.

En participant à ces ateliers, les personnes prennent conscience que le savoir leur est accessible, que ce n'est pas quelque chose de figé, en dehors d'eux, mais qu'il se construit par eux. Ils peuvent alors devenir progressivement acteurs de leur apprentissage. Ce n'est plus la faute des autres s'ils ne savent pas; ce n'est plus seulement la faute de la société si cela ne va pas.

Où se trouvent, où s'apprennent les stratégies sinon dans la vie de tous les jours? Le problème est que ce savoir n'est pas reconnu, légitimé, mis en valeur. Le retour sur soi, sur ses manières de fonctionner va permettre de mettre en évidence ses propres capacités, ses propres stratégies.

Se remémorer comment on a appris à faire des galettes et mettre en évidence que c'est dans la cuisine, dans une relation avec un autre que l'on a observé, imité, et qu'avec un peu d'assurance, on a modifié la formule...

Encore une fois, apprendre ne s'est pas fait en claquant des doigts, mais en y mettant un sens, en jetant des ponts, en établissant une cohérence, des pratiques, des stratégies.

C'est devenir citoyens par la construction du savoir.

Nathalie DONNET
Alpha 5000

- ¹ *Groupe Français d'Education Nouvelle.*
- ² *Des formations aux ateliers d'écriture sont régulièrement proposées par les régionales de Lire et Ecrire (voir p.2 pour les coordonnées) ou par la CGE lors des Rencontres Pédagogiques d'Eté (tél: 02/218 34 50).*
- ³ *Lire, Ecrire, Créer,... Une stratégie globale, Odette et Michel NEUMAYER, G.F.E.N., Carnoux.*

Apprendre la grammaire: quelle stratégie?

Au Collectif à Forest, les participants avaient émis, l'an dernier, le souhait de progresser au niveau de la grammaire. Ils désiraient posséder plus d'armes pour pouvoir écrire, avec le moins de fautes possible et pour parvenir à améliorer leur autocorrection. Cette demande a poussé Patrick ADAM, leur formateur, à mettre en place une stratégie d'apprentissage qui ne reproduise pas un apprentissage «classique» de la grammaire -apprendre la règle, la comprendre par un exemple et l'appliquer ensuite dans une série systématique d'exercices- et qui s'intègre dans une pédagogie active où les apprenants s'approprient eux-mêmes les règles.

Chaque apprenant nous arrive en disant ou se disant: «*Je veux écrire sans faute*». Respectable souhait s'il en est, mais qui ressemble à la quadrature du cercle et à un fameux leurre pour les formateurs.

Plusieurs questions se posent au G.F. (gentil formateur) soucieux de pédagogie active, constructive, voire révolutionnaire.

- Faut-il corriger les fautes?
- Faire de la grammaire n'entraîne-t-il pas le risque de bloquer la créativité naturelle de nos chers apprenants?
- Mon but et mon objectif n'entrent-ils pas en conflit avec le côté scolaire de l'apprentissage de la grammaire?

Je pense qu'il doit y avoir encore d'autres questions qui me venaient à l'idée en abordant cette année scolaire, mais je me rends surtout compte que je viens d'aborder de manière impromptue, quoique non involontaire, le concept du but et de l'objectif du formateur/animateur en alpha.

Lorsque quelqu'un se présente au Collectif, qu'il a osé pousser la porte, qu'il a reconnu, pour lui-même et devant un(e) inconnu(e), ses carences et ses manques en français, qu'il s'est senti obligé de venir pour obéir au CPAS ou à son placeur, son objectif avoué, c'est-à-dire oralisé, est «*d'apprendre à lire et à écrire*», dans 90% des cas, ou «*d'écrire sans faute*» pour «*pouvoir trouver du travail*».

Chaque fois que je réalise que c'est ça que les participants expriment, je me demande s'il est raisonnable de se dire que j'ai un objectif ou un but pré-

cis. Entendons-nous bien: je ne veux pas dire que j'agis en aveugle, mais simplement que je m'interroge sur l'énormité de la tâche qui m'est proposée.

Passé ce léger moment de découragement, étant courageux mais pas téméraire, je me dis que je n'ai d'autre but et d'autre objectif que d'essayer d'amener les participants à se sentir le plus possible en harmonie avec eux-mêmes et avec la matière que je suis appelé à leur faire découvrir ou retrouver.

Alors, où est la place de la grammaire dans un tel programme, me direz-vous? C'est une excellente question et je vous remercie de me l'avoir posée. J'y répondrai en développant le déroulement du cours de grammaire proposé cette année.

Ce cours s'adressait à des participants de tous niveaux. Il y avait quelques apprenants qui ne comprenaient pas le français en arrivant, mais ils étaient alphabétisés dans leur langue et avaient une connaissance de ce que sont la grammaire et l'orthographe.

Tous les participants savaient lire, sauf certains qui en étaient encore au déchiffrement. Cependant, leur connaissance du français oral leur permettait de faire du sens.

Déroulement du cours

1. Ecriture

Les participants ont écrit lors d'un atelier d'écriture. Il est intéressant de partir de leurs écrits plutôt que d'un texte extérieur. Cependant, il est possible aussi de partir d'un éventail de textes écrits par

eux ou d'un texte qui ne proviendrait pas du groupe. L'important est de travailler sur un écrit à leur portée, au niveau de la langue, de la compréhension et de l'écriture.

2. Lecture

Tous les participants reçoivent le texte complet et tel qu'il a été rédigé. Il est cependant possible de le réécrire, sans le corriger, si l'écriture n'est pas assez lisible, ou si l'élève a écrit au crayon et qu'il n'est pas assez lisible à la photocopie.

Il est intéressant de laisser de l'espace blanc pour la correction, soit en espaçant les phrases, soit en photocopiant le texte en format A3 et en laissant une page blanche en face du texte.

Le texte choisi ne doit pas nécessairement déborder de fautes: le but est de corriger bien sûr, mais surtout d'acquérir des outils.

Chaque participant va lire le texte pour lui-même. Selon les niveaux, cette lecture durera de 10 minutes à plusieurs décennies (petite blague!).

3. Compréhension

La première exigence pour pouvoir corriger le texte sera de le comprendre, c'est-à-dire de lui donner du sens.

Il faut bien insister sur le fait que l'on va corriger l'orthographe du texte et non les idées ou le sens. C'est important pour ne pas perdre de vue ce pour quoi on travaille.

Selon les niveaux, la compréhension se fera phrase par phrase, paragraphe par paragraphe ou sur tout le texte, ce qui sera très rare. Il ne faut pas corriger mot à mot à ce moment, puisqu'il s'agit d'un texte et que la compréhension du sens est la première condition à une correction sensée.

4. Oralisation/formulation/correction

A ce stade, la correction n'est qu'orale.

Un participant lit la première phrase ou le premier paragraphe. Ici peut surgir la première raison de

corriger. En effet, les participants rencontrent beaucoup de difficultés avec la ponctuation. Il faudra donc lire la phrase à voix haute et chercher où il serait opportun qu'elle s'arrêtât. (Je tâche de ne pas abuser du subjonctif imparfait, mais là, vraiment, je ne pouvais pas résister).

5. Correction/discussion/comparaison

Le formateur pourra écrire la phrase isolée, comprise et cernée, au tableau. On pourra aussi laisser un participant l'écrire comme il pense ou la recopier comme elle est dans le texte.

A ce moment, toutes les techniques ou les méthodes sont bonnes. On peut commencer par corriger les fautes qui sautent aux yeux ou se concentrer directement sur la grammaire.

Dans tous les cas, ce qui est essentiel, c'est de prendre le temps, de pousser les apprenants à discuter, justifier, prouver ce qu'ils avancent et pensent.

C'est à ce moment qu'il est intéressant de s'arrêter sur ce qui constitue la base de la phrase et se trouve à la source de nombreuses erreurs: la relation entre le verbe et le sujet. C'est à partir de cette réalité que l'on pourra même aborder la concordance des temps et la conjugaison intelligente et raisonnée.

Lorsque la règle est cernée, notamment en ce qui concerne les homophones (*voir l'anecdote*), le formateur l'écrit sur une grande feuille qui sera affichée toute l'année, qui deviendra point de référence. C'est cette même feuille qui sera progressivement complétée lorsque seront mises à jour de nouvelles applications, de nouvelles exceptions... Les participants pourront l'écrire dans un cahier ad hoc ou le formateur la leur fournira plus tard.

La présence de ces feuilles (*des exemples sont reproduits pages 16 et 17*) va jouer un grand rôle dans la prise de conscience de l'apprentissage. Cela permet d'intégrer plus facilement de nouveaux arrivants qui se sentiraient en panne devant l'orthographe.

Petite anecdote significative

Il ne faut pas craindre d'utiliser un vocabulaire précis. Par exemple, le mot homophone peut paraître rébarbatif, il est cependant très explicite. La première fois que je l'ai utilisé, je l'ai écrit au tableau en demandant ce que les participants comprenaient. Ils me répondirent: «Ben! il y a comme téléphone». Un autre ajouta en riant: «Oui, mais il y a aussi un truc comme homo». Réflexion qui suscita quelques regards noirs dans les rangs féminins.

Je me lançai donc dans l'étymologie du mot, en expliquant les origines latines et grecques du français. Le mot phone signifie que l'on entend, comme dans téléphone et parlophone.

J'ajoutai que le préfixe homo signifiait le même. Homosexuel signifie donc du même sexe et non pas homme. Il peut donc s'appliquer aussi bien à des femmes qu'à des hommes. S'ensuivit une discussion sur les différences avec pédé, pédophile. Certaines femmes n'appréciaient pas outre mesure le tour pris par la conversation, mais laissèrent les échanges se dérouler.

Quelques mois plus tard, le mot revint. Je demandai si quelqu'un se souvenait de sa signification. Une des femmes les plus rétives à en parler me dit, en rougissant légèrement: «Ca veut dire: qu'on entend la même chose». Je lui demandai comment elle s'en souvenait et elle me répondit que le mot homosexuel, et l'explication étymologique qui lui avait semblé précise, lui avait permis de s'en rappeler la signification et, même, d'en parler chez elle.

P.A.

Son - sont - sons

Son

C'est un adjectif possessif singulier. Il est toujours suivi d'un nom ou d'un adjectif qualificatif.

*Ex. : Il a pris **son** automobile. Elle est allée chercher **son** petit frère.*

Sont

C'est le verbe *être* à la 3^{ème} personne du pluriel au présent.

*Ex. : Les enfants **sont** partis et ils **sont** allés à l'école.*

Son ou sons

C'est un nom commun qui signifie *bruit*.

*Ex. : Les **sons** en français sont difficiles. Je préfère le **son** de la voix de Véronique.*

Le pluriel des noms

Le pluriel est le contraire du singulier.

Quand un nom est au singulier, cela signifie qu'il est tout seul ou qu'il n'y en a pas.

Ex. : un homme et aucune femme.

Quand un nom est au pluriel, cela veut dire qu'il y en a plusieurs, c'est-à-dire plus qu'un.

Ex. : des hommes et des femmes.

La règle du pluriel en français

En général, pour mettre un nom ou un adjectif au pluriel, on ajoute un s à la fin du mot.

Ex. : des hommes et des femmes.

Cependant, il y a des exceptions.

1. Les noms qui se terminent déjà par s ou x au singulier.

Ex. : une voix, un pas, un avis, un vieux.

2. Les noms de familles et les prénoms ne prennent rien à la fin.

3. Les noms qui se terminent par EAU ou AU prennent un x au pluriel, sauf quelques mots que vous pourrez trouver dans une grammaire.

Ex. : des châteaux, des bateaux, des bureaux.

Comment écrire le mot «mè»?

Mes

C'est l'adjectif possessif pluriel qui montre que le mot qui suit est à moi, que ce sont les miens et les miennes.

On peut le remplacer par *des* ou *tes* ou *les*.

Il est très souvent suivi d'un nom ou d'un adjectif qualificatif.

Ex.: *J'ai déposé mes enfants à l'école. Ils ont pris mes meilleures chaussures.*

Mais

C'est un mot lien, invariable, qui sert à relier deux idées opposées, en général.

On peut le remplacer par *et*.

Ex.: *Je suis fatigué, mais je vais quand même à l'école.*

Mets

C'est un nom commun masculin, singulier ou pluriel, qui signifie *repas, plat(s)*.

Ex.: *Le couscous est un mets délicieux, mais il y a beaucoup de mets différents dans le monde.*

Mets ou met

C'est le présent du verbe *mettre*, à la 1ère, 2ème ou 3ème personne du singulier.

Ex.: *Je mets mon manteau, tu mets ta veste, il met son pull, elle met sa belle robe, on met les bouts.*

Mai

C'est le nom du 5ème mois de l'année.

On peut le remplacer dans la phrase par tous les autres mois.

Ex.: *En mai, les arbres sont presque en fleur.*

M'est

C'est le plus difficile à trouver et à expliquer.

Le *m'*, c'est *me* et le *est*, c'est le verbe *être*.

Il faut qu'il y ait un sujet à la 3ème personne du singulier.

Ex.: *Il m'est très difficile d'écrire en français = Ecrire en français est très difficile pour moi.*

Mon enfant m'est très cher = Mon enfant est très précieux pour moi.

Pour s'amuser, voici une phrase où tous les *mè* sont réunis.

En mai, ma maman met des mets sur la table, mais le mets que tu mets m'est agréable.

Ce qui signifie:

Au mois de mai, ma maman pose des plats sur la table, cependant le repas que tu places me procure du plaisir.

Un outil pour développer les stratégies de lecture

Conçu pour aider au développement des compétences fondamentales en lecture, *Elmo International* vient appuyer et exercer les stratégies à mettre en oeuvre pour devenir lecteur. Il s'adresse aux enfants de 5 à 8 ans ainsi qu'aux adultes en formation d'alphabétisation et de remise à niveau.

La démarche

Le principe du logiciel est de partir des textes étudiés préalablement au cours pour faire un travail systématique sur l'écrit et les techniques de lecture.

Nous n'entrerons pas ici dans les détails pratiques de fonctionnement car son utilisation nécessite une formation préalable de quelques jours.

Nous pouvons cependant dire que le gros avantage de ce logiciel est que la bibliothèque de travail (les textes) est constituée par les écrits vus au cours. Ceci est d'autant plus important qu'il est essentiel de confronter les apprenants, dès leur entrée en formation, à l'utilisation des différents types d'écrits de leur environnement réel.

18

Au départ de cette bibliothèque de travail, des exercices sont élaborés par le formateur. Différents types d'exercices sont prévus dans le logiciel. Ces exercices sont nettement plus conviviaux et adaptés que ceux que l'on pourrait concevoir sur papier. De plus, le formateur n'est obligé ni de les reprendre tous, ni de les concevoir dans un ordre précis.

Les différents types d'exercices

1. Pour travailler le sens:

* Les exercices proposés sont les suivants:

- exercices de closure
- exercices à trous
- phrases à compléter
- mots-outils
- reconstitution

* Les objectifs de ces exercices sont principalement l'anticipation et la déduction.

Exemple: Pour les exercices à trous, le texte est affiché en entier, sauf les quelques mots à trouver. Pour trouver un mot, l'élève s'aide de ce qui le précède (anticipation) et/ou le suit (déduction).

* Pour certains exercices, l'élève bénéficie d'une aide.

Exemple: Toujours pour les exercices à trous, l'élève peut faire apparaître et disparaître une liste contenant les mots à trouver auxquels ont été ajoutés quelques autres mots. L'élève choisit un mot et ne peut le proposer que quand il a fait disparaître la liste (pour l'obliger à taper de mémoire).

* Le formateur peut paramétrer la difficulté en choisissant soit la fréquence, soit la taille des mots, soit les mots que l'élève doit trouver.

2. Pour prendre de l'assurance

* Les exercices proposés sont les suivants:

- tests de vitesse
- poursuite
- empan

* Ces exercices visent l'augmentation de la vitesse de lecture et l'augmentation de la longueur du texte saisi en une fois par l'oeil.

Exemple: Pour la poursuite, le texte affiché à l'écran s'efface progressivement et l'élève doit lire sans se faire rattraper.

* L'enseignant peut choisir la vitesse ou demander que la vitesse d'un exercice soit réglée sur la vitesse réalisée antérieurement (dans ce cas la vitesse de l'exercice est légèrement supérieure à celle réalisée antérieurement).

3. Pour travailler sur la forme

* Les exercices sont les suivants:

- mots-flash
- recherche
- orthographe

* Les objectifs de ces exercices reposent sur des prises d'indices pour



reconnaître rapidement un mot tiré de son contexte, retrouver rapidement un mot dans un texte ou mémoriser l'orthographe d'usage et grammaticale.

* Pour les exercices d'orthographe, l'élève peut bénéficier d'une aide qui consiste en une apparition très rapide de l'orthographe correcte du mot quand l'élève s'est trompé.

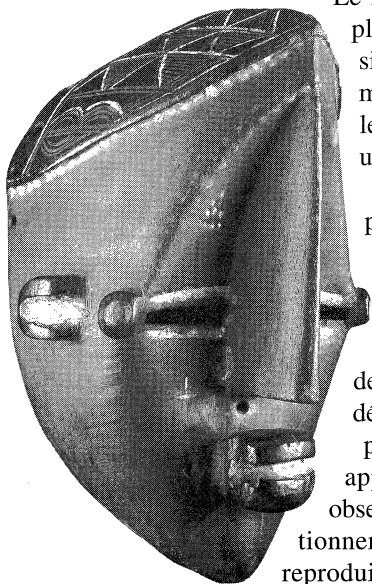
* Comme pour la plupart des exercices proposés par le logiciel, le formateur peut choisir les textes, les mots sur lesquels s'effectuent les exercices.

En termes de stratégies d'apprentissage...

Il faut, au préalable, s'entendre sur ce qu'est lire car *Elmo* s'inscrit dans une démarche fonctionnelle de lecture, à savoir, comme le disent J. FOUCAMBERT, E. CHARMEUX, R. STAUFFER et L. LENTIN:

- que la lecture est une recherche constructive de sens,
- et que, pour y arriver, le lecteur est placé dans une situation de communication différée (par opposition à la communication orale, directe) dans laquelle il tient le rôle de récepteur.

Une approche fonctionnelle de l'apprentissage a pour objectif général d'apprendre au lecteur à vivre la situation de communication écrite dans toutes ses particularités et de saisir le sens qui s'en dégage.



Le lecteur est donc placé dans une situation de communication réelle, insérée dans un contexte, inscrite dans un projet et orientée par une intervention. Il n'est pas sollicité à construire de l'écrit ou à le déduire de règles préalablement apprises mais à observer son fonctionnement pour le reproduire à partir de cette observation. Le lec-

teur sera confronté à des situations authentiques et diversifiées rencontrant les différentes fonctions du langage par la familiarisation avec différents supports: romans, contes, affiches, journaux,...

Pour en revenir à *Elmo*, ce logiciel n'est pas un outil d'*apprentissage* et ne peut être utilisé en tant que tel. C'est, par contre, un outil d'*entraînement à la lecture* et, dans ce cadre, il peut se révéler fort utile.

Stratégiquement, l'apprenant est amené à rechercher des indices, à anticiper et émettre des hypothèses, à vérifier celles-ci à l'aide:

- d'indices visuels (caractères typographiques, disposition sur le support, ponctuation, longueur du mot, hampes des lettres, orientation, images, dessins, graphiques,...);
- d'indices lexicaux et syntaxiques (en fonction de la connaissance préalable du code oral par le lecteur);
- d'indices pragmatiques (on considère habituellement que, pour pouvoir lire un texte, il faut posséder 80% de l'information qu'il contient).

Ces stratégies de lecture peuvent être développées avant, pendant et après l'utilisation du logiciel.

En conclusion, les outils d'analyse proposés par *Elmo* permettent un travail approfondi sur la structure des textes, leur fonctionnement et la manipulation de l'écrit.

Joëlle LAMPROYE
Lire et Ecrire Liège

Pour de plus amples informations sur ELMO, vous pouvez contacter:

Jean-Pierre DARDENNE

Avenue Leroy 33

7500 Tournai

Tél: 069/22 85 05

Un outil pour développer les stratégies d'écriture

*Le logiciel **Genèse du Texte** est un traitement de texte qui mémorise la succession des opérations d'écriture et en restitue le déroulement pour en permettre l'observation.*

*En créant un «observable» jusqu'alors impossible, l'écrit en train de se faire, ce logiciel conduit à un travail, non plus sur l'état achevé de l'écrit (le produit) mais sur son élaboration (la production). A la manière d'Elmo pour la lecture, **Genèse du Texte** permet d'entrer dans une démarche évolutive et constructive de stratégies d'écriture.*

C'est en écrivant et en soumettant leurs productions à ce lecteur particulier qu'est le formateur, comme à tout autre lecteur, que l'apprenant arrive à écrire. Il écrit parce que, dans un cadre de vie donné, il a un projet d'écriture et qu'en outre, il a l'occasion de le faire.

Mais comment améliorer la production? On ne le sait pas encore parce qu'on a toujours travaillé sur un produit fini et non pas encore sur le brouillon même. BARTHES déclare dans le *Degré zéro de l'écriture*: «*Le mot cristallise la pensée, mais la déforme, donc la transforme.*» Il faut arriver à maîtriser le signifiant qui renforce le signifié.

Les principes de base du logiciel

Les recherches pédagogiques actuelles soulignent l'importance de l'intervention sur les processus de production. Pour pratiquer cette intervention, un logiciel comme *Genèse du Texte*, élaboré par l'A.F.L. (Association Française pour la Lecture), est particulièrement bienvenu. Grâce à ce logiciel, tout scripteur peut *se revoir en train d'écrire*.

Son principe est simple. C'est un traitement de texte qui enregistre, au moment de l'écriture, toutes les opérations effectuées par le scripteur. Une fois le texte fini, on peut le regarder s'écrire à nouveau. L'écriture, avec ses ajouts, suppressions, remplacements, corrections de toutes sortes, est restituée à l'écran, en temps réel ou accéléré. Le processus de production devient objet d'analyse. Ce logiciel oblige à combler les erreurs.

Les apprenants sont mis en situation d'observateurs de leur manière d'écrire. Le questionnement que provoque le formateur oblige l'apprenant à

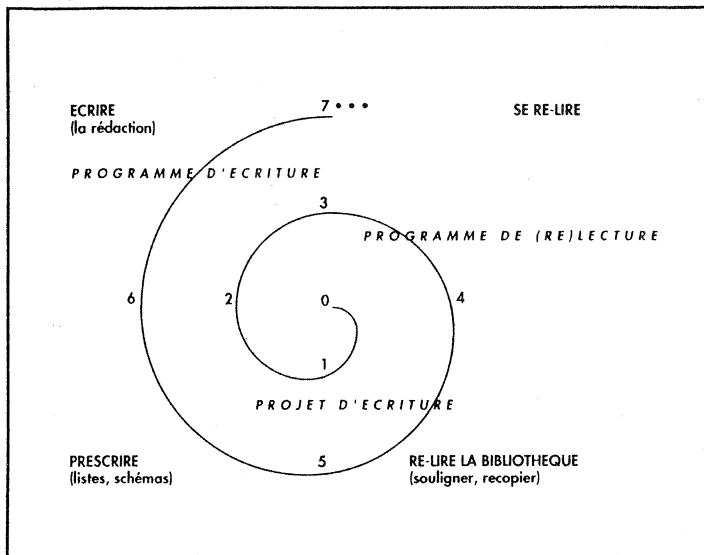
réfléchir sur les processus d'écriture. Le logiciel met en évidence la fonction principale de l'écriture: aider une pensée à se constituer en la formulant. Le formateur peut partir de la pratique quotidienne du français pour aborder un apprentissage de la mise en texte et de ses composantes.

Ecrire, c'est toujours inventer du jamais lu, réalisé à partir de ce que l'on sait sur le fonctionnement de la langue pour le lecteur. Celui qui écrit accorde des compétences lectorales à celui qui va le lire. L'important est donc de savoir comment celui qui écrit prend en compte celui qui va le lire. Cela sous-entend que l'écrit soit un écrit social.

Le logiciel met l'accent sur la spécificité de l'écrit. On pourrait dire que l'analyse grammaticale ne sert à rien dans *Genèse*. Il est d'abord destiné à faciliter l'apprentissage de ce langage spécifique qu'est l'écrit en donnant accès à la manière dont les apprenants manient ce langage pour produire des textes. Trois questions sont posées: à qui j'écris? pour produire quel effet? et comment je m'y prends? Je vous propose de vous référer ci-après à la représentation schématique du processus de la production d'écrits qui a été élaborée par ORIOL-BOYER.

Ce trajet écriture-lecture-réécriture est celui de tout scripteur qui, pour poursuivre son écriture, évalue périodiquement les effets de son texte en fonction de son public et de ses objectifs.

Le logiciel *Genèse de Texte* permet au formateur de faire découvrir par l'apprenant que l'écriture est toujours distillation par élimination de possibles et que le discours évolue au fur et à mesure qu'il s'écrit.



Les 7 segments correspondent aux activités suivantes:

- Segment 0-1:** parcours de lecture, toujours déjà effectué, qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.
- Segment 1-2:** constitution d'un programme d'écriture.
- Segment 2-3:** écriture (rédaction) qui permet la venue d'un premier texte.
- Segment 3-4:** temps de relecture, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.
- Segment 4-5:** lecture des textes d'appui.
- Segment 5-6:** écritures préparatoires.
- Segment 6-7:** réécriture (nouvelle version).

Le fonctionnement du logiciel

22

En pratique, *Genèse du Texte* peut opérer deux types d'analyses automatiques¹:

- **des analyses macro-textuelles** qui donnent une vue d'ensemble de l'écriture du texte.

Ainsi, par exemple, les *sessions d'écriture* récapitulent le nombre de mots ajoutés et supprimés en cours d'écriture, les remplacements et les déplacements effectués, ainsi que la durée de l'écriture.

Autre exemple, *Genèse* évalue la *lisibilité du texte* à l'aide d'indices chiffrés. Cette analyse est basée sur la longueur des phrases et la longueur des mots du texte.

- **des analyses micro-textuelles** qui permettent, à travers une recherche plus fine, de savoir exactement ce que l'auteur a fait, et à quel moment, sur l'ensemble du texte.

L'*historique*, par exemple, est la liste détaillée de toutes les opérations effectuées dans une période d'écriture qu'il faut déterminer. Son usage doit être motivé par une recherche précise, du fait que le fichier peut être très long. Il peut cependant être d'une grande utilité car on peut imaginer, à partir de l'historique, un travail de recherche des causes de certaines modifications apportées: sémantiques, stylistiques, poétiques...

J'ajouterai à cette présentation de *Genèse du Texte* que ce logiciel demande à celui qui s'en sert une grande connaissance des mécanismes de l'écriture. Il nécessite, de la part de ceux qui souhaiteraient l'utiliser, une formation approfondie qui leur permettra de s'en servir à bon escient. Dès lors que cet apprentissage aura eu lieu et sera approfondi, ce logiciel tiendra une place importante dans les apprentissages et les remédiations sur l'écrit.

Paul DELCHEF
Bibliothécaire-dirigeant honoraire
Ancien responsable de la Cellule Lecture-Écriture de la Province de Liège
Formateur à *Lecturons*

¹ Nous présentons ici un résumé très succinct du logiciel. Un document plus détaillé peut être obtenu auprès de la rédaction du *Journal de l'alpha à Lire et Écrire Bruxelles* (tél: 02/534 38 78).

Pour de plus amples informations sur *Genèse du Texte*, vous pouvez contacter l'asbl *Lecturons*
Quai des Ardennes 104
4031 Liège
Tél: 04/366 14 67

Difficultés d'apprentissage: causes, manifestations et remédiations

Dans nos groupes, nous rencontrons des personnes qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage. Nous ne pouvons nous limiter à les reconnaître. Cette attitude d'acceptation doit se doubler d'une recherche des portes d'entrée permettant aux apprenants de surmonter, de dépasser leurs difficultés.

Il s'agit d'un sujet encore trop souvent tabou mais qui, personnellement, me questionne, me passionne et me heurte parfois quand je vois les pratiques commerciales suscitées par cette problématique: des méthodes bien emballées sont présentées comme *la solution* et vendues à prix exorbitant.

Par contre, mes recherches m'ont conduites à une publication canadienne¹ très intéressante que je considère comme un outil très riche pour aborder seul ou en groupe, la réflexion relative aux difficultés d'apprentissage, les pistes à concevoir, suivre et mettre en pratique.

Amis lecteurs, collègues, je vous engage à vous plonger dans la lecture de ces quelques pages². Avec des mots simples, les auteurs y abordent les problèmes d'apprentissage en appuyant leurs observations et leurs réflexions sur la recherche-action.

Ils font la distinction entre deux types de difficultés ayant des origines très différentes:

- **les troubles** qui sont causés par une dysfonction détectée au niveau du système nerveux central. Ils sont reliés à une carence relative au traitement de l'information. Ils peuvent se manifester sous forme de difficultés de :

- * concentration
- * mémorisation
- * raisonnement
- * coordination
- * communication
- * lecture
- * écriture
- * épellation
- * calcul
- * sociabilité
- * maturité affective

Ces difficultés, d'ordre neurologique, ne permettent pas d'acquérir les connaissances nécessaires à une intégration réussie dans la vie sociale et professionnelle.

Par contre, toutes les difficultés qui ont pour origine des facteurs liés à l'environnement peuvent être travaillées. Elles sont appelées **problèmes** pour les différencier des troubles.

Des auteurs comme DE LA GARANDERIE et PIAGET s'appuient aussi sur l'idée que, quel que soit son état actuel, le développement cognitif d'un sujet est toujours envisageable: la pédagogie de la médiation, la pédagogie différenciée vont dans ce sens.

J'ai utilisé le tableau qui suit³ lors de formations de formateurs. A chaque fois, il a suscité beaucoup de réflexions, discussions, approbations, réprobations. C'est une manière de construire ensemble le savoir. Dans un premier temps, les animateurs réfléchissent en petits groupes. Cette réflexion débouche, dans un deuxième temps, sur un étonnant tour de table où chacun raconte et partage ses petits trésors. En fonction des cas concrets qui sont soumis au groupe, nous construisons une quatrième colonne: *pistes envisageables*.

Il faut cependant veiller à ne pas utiliser ce type de tableau d'une manière réductrice, ce qui dénaturerait les intentions des auteurs.

Je profite de cet article pour féliciter mes amis canadiens.

Bonne lecture,
Bon travail,

Helena LOCKHART
Collectif Alpha

Aperçu sur les problèmes d'apprentissage

Le tableau suivant ne se prétend pas exhaustif. Il ne cherche pas à cataloguer tous les problèmes d'apprentissage, mais se propose plutôt d'en donner une vue d'ensemble, écrivent les auteures de l'ouvrage dont est tiré ce tableau⁴. Dans ce livre, elles proposent d'autres solutions qu'elles développent en analysant les manifestations de ces problèmes et en suggérant des causes possibles. Les auteures soulignent qu'il est rare qu'un problème ait une seule et unique origine. Elles nous conseillent d'envisager plusieurs possibilités et de laisser aux animatrices et animateurs et aux participantes et participants le soin de définir le problème et de formuler une solution appropriée.

Problèmes d'apprentissage	Manifestions (signes)	Origines possibles
- Difficultés de concentration	<ul style="list-style-type: none">- Ne pas commencer le travail;- Arrêter le travail;- Commencer une conversation;- Distraire ou se laisser distraire;- Fumer;- Travailler sans application;- Ne pas finir ce qu'on commence.	<ul style="list-style-type: none">- Directives erronées;- Matériel défectueux;- Approche inappropriée;- Contenu difficile;- Fatigue inhabituelle causée par la lecture;- Fatigue inhabituelle causée par l'écriture;- Fatigue corporelle (maux de tête);- Longues périodes passées en position assise;- Espace de travail inapproprié;- Situation personnelle;- Surcharge;- Tension entre participantes et participants et animatrices et animateurs;- Désir d'éviter l'apprentissage;- Exigences trop faibles.
- Refus de nouvelles formes d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">- Ne vouloir écrire que des dictées;- Ne vouloir travailler que d'après le livre;- Copier des textes sans les comprendre;- Croire que tout le monde doit apprendre de la même façon;- Croire que c'est au professeur de décider;- Croire que l'apprentissage est nécessairement difficile et ne peut être amusant;- Croire que la discussion n'a pas sa place dans un cours ou un atelier;- Vouloir être noté.	<ul style="list-style-type: none">- La méconnaissance d'autres formes d'apprentissage, et l'insécurité qu'elles provoquent, incitent les gens à se replier de façon défensive sur les méthodes connues.
- Ne pas pouvoir travailler sans aide	<ul style="list-style-type: none">- Abandon en cas de refus du professeur d'aider la personne;- Erreurs fréquentes;- Lenteur progressive;- Perfectionnisme.	<ul style="list-style-type: none">- Préoccupation de la relation apprenant-animateur;- Recherche d'attention;- Habitude de surprotection;- Volonté d'éviter les erreurs;- Habitude de penser qu'on ne peut rien faire seul;- Désir d'éviter toute punition;- Volonté de se limiter;

		<ul style="list-style-type: none"> - Luttons de pouvoir entre participantes et participants; - Engouement pour un animateur ou une animatrice.
<ul style="list-style-type: none"> - Eviter l'apprentissage (Voir aussi la rubrique <i>Aucun usage du langage écrit en dehors de l'atelier</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandon de l'atelier; - Absences fréquentes; - Maladie; - Oubli des outils de travail; - Faire semblant de travailler. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'un procédé moins rapide; - Peur du changement; - Peur de l'échec; - Besoin de récréation; - Besoin de certitude; - Besoin d'attention; - Besoin de stabilisation émotionnelle afin d'éviter l'abandon de l'atelier.
<ul style="list-style-type: none"> - Image de soi négative 	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>Je ne pourrai plus apprendre</i>»; - «<i>Je suis trop vieux ou trop vieille pour ça</i>»; - «<i>Je n'ai pas d'idées</i>»; - Confirmation de la dépréciation sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de confirmer son image de soi aux yeux de l'animatrice ou de l'animateur; - Besoin d'attention; - Insécurité; - Remise en question des compétences de l'animatrice ou de l'animateur; - Faux espoirs créés par l'animatrice ou par l'animateur; - Ambiguïté dans la recherche de dialogue participant/animateur; - Désir d'éviter l'échec.
<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage trop lent 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail lent; - Besoin de beaucoup de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de perfection; - Rythme d'apprentissage; - Peur de l'erreur; - Besoin d'attention; - Besoin d'égards et de considération; - Protection contre les exigences trop grandes; - Protection de soi; - Condition physique (alcool, médicaments).
<ul style="list-style-type: none"> - Arrêt de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Vouloir s'en tenir à ses habitudes; - Niveau de difficulté trop élevé; - Aucun rapport avec l'objet d'apprentissage; - <i>Arrêt de l'apprentissage</i> par l'animatrice ou l'animateur; - Absences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Image de soi négative; - Besoin de progrès de la part de l'animatrice ou de l'animateur; - Offre trop variée; - L'animatrice ou l'animateur refuse de laisser aller la personne.
<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à se situer dans l'espace (latéralité) 	<ul style="list-style-type: none"> - Confondre devant/derrière, dessus/dessous, gauche/droite; - Aucun sens des mesures; - Aucun sens de l'ordre; - Confondre les lettres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés psychomotrices; - Aucune sensibilité du corps; - Pas de sens du <i>moi</i>; - Gaucher contrarié; <p>(Voir aussi la rubrique <i>Difficultés/Outils de travail</i>).</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Oubli 	<ul style="list-style-type: none"> - «Je ne sais plus»; - Oublier les bases; - Oublier les noms des autres participants et participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les sens ne sont pas stimulés; - Manque d'assurance; - Impossibilité d'entrer en rapport avec d'autres personnes; - Aucun concept de l'espace-temps; - Obsession de ne rien manquer; - Bases insuffisantes et confuses; - Peur d'être découvert; - Refouler sa propre <i>faiblesse</i>.
<ul style="list-style-type: none"> - Aucun usage du langage écrit en dehors de l'atelier 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du langage écrit que sur demande; - Refus de changer de niveau; - Amener des choses à faire à l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peur d'être découvert; (Voir la rubrique <i>Eviter l'apprentissage</i>); - Désir de conserver d'anciennes relations; - Non-transférabilité à la vie courante des thèmes du langage écrit utilisé en atelier.
<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à manier les outils de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture illisible et désordonnée; - Jeter les feuilles de travail; - Pas de système de rangement; - Les participants et participantes n'utilisent pas la bibliothèque de l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'animatrice ou l'animateur ne possède pas de technique d'aménagement du matériel; - Refus de certains outils à cause d'anciens <i>patterns</i> d'apprentissage; - Pas de systématisation par manque d'expérience; - Certaines manières d'utiliser le matériel.
<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés avec les techniques d'apprentissage offertes 	<ul style="list-style-type: none"> - Impossibilité de lire à voix haute; - Impossibilité de travailler avec le ou la partenaire; - Refus de participer aux jeux; - Refus de participer aux discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Peur de l'échec; - Conceptions-clichés de l'apprentissage; - Peur de la nouveauté; - Insécurité; - Image de soi négative.
<ul style="list-style-type: none"> - Expression réduite 	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorance du mot/du concept; - Prononciation/communication insuffisante; - Aucun pouvoir d'expression; - Aucune relation passé-présent; - Aucune participation aux discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fonction restreinte du langage dans la vie de la personne; - Peu d'habitude à communiquer; - Habitude de tout accepter sans poser de questions; - La personne parle un dialecte; - Langage de l'animatrice ou de l'animatrice; - Champ d'expérience limité; - Difficulté lors de la sélection des mots écrits.

¹ *Le monde alphabétique*, publication du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec, n°2/automne-hiver 1991.

² *Les problèmes d'apprentissage*, in *Le monde alphabétique*, op. cit., pp. 31-46. (Une copie de ce texte peut être obtenue auprès de Lire et Ecrire Bruxelles - tél: 02/534 38 78).

³ Ce tableau est repris par les auteures de l'article de: *Lernprobleme - Lernberatung*, Elisabeth FUCHS-BRUENINGHOFF, Monika PFIRRMANN, Pädagogische Arbeitsstelle, Bonn-Frankfurt, 1990, pp. 78-82. (Traduit de l'allemand par Rosalie et Lisa NDEJURU).

⁴ *Ibid.*

A lire sur les stratégies d'apprentissage...

Contre l'illettrisme. Méthodes et outils. Guide pour la formation des adultes

Ce dossier-répertoire a été réalisé en France par le Centre Inffo (Département observatoire des pratiques de formation) en collaboration étroite avec le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme) à la demande du Secrétariat d'Etat chargé de la formation professionnelle.

Son objectif est de mettre un peu d'ordre dans l'abondante panoplie de méthodes pour apprendre à apprendre, présentées ici de manière descriptive. Nous pensons néanmoins que la dimension commerciale, prioritaire dans la diffusion de certaines méthodes, nécessite, de la part du lecteur, de porter un regard d'autant plus critique que celles-ci sont souvent destinées à des personnes victimes d'exclusion. Le fait que le coût des différentes méthodes soit indiqué dans le répertoire est un élément qui peut l'aider à se faire une opinion.

N° spécial de *En toutes lettres* (Cahier n°1), Véronique ESPERANDIEU, GPLI - Centre Inffo, Paris, 1990, 104p.

Contre l'illettrisme. Points de vue et réflexions. Guide pour la formation des adultes

«Ce cahier n°2 fait suite au recueil de fiches regroupées sous le titre *Contre l'illettrisme. Méthodes et outils*. Il rassemble divers points de vue et réflexions dans le but d'éclairer tant la connaissance des situations d'illettrisme que celle des publics qui les subissent. Fondements théoriques, courants pédagogiques, enjeux des apprentissages, formation des formateurs sont les thèmes abordés au travers d'articles issus de sources volontairement variées et contrastées. (...)».

N° spécial de *En toutes lettres* (Cahier n°2), Véronique ESPERANDIEU, GPLI - Centre Inffo, Paris, 1990, 65p.

Quelles pratiques pour une autre école? Le savoir aussi, ça se construit!

Cet ouvrage milite pour une autre conception du savoir comme pouvoir à se construire et non comme nourriture à digérer. Il rassemble des outils pour mettre en oeuvre l'Education Nouvelle prônée par le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), celle qui permet à tous les apprenants de prendre pouvoir sur la connaissance et sur le monde.

Il contient à la fois des fondements théoriques sous la forme d'apports convergents d'Henri WALLON («la pensée naît de l'action pour retrouver l'action») et de PIAGET, et des démarches d'auto-socio-construction des savoirs (ateliers d'écriture).

Collectif animé par Henri BASSIS - GFEN, Editions Casterman, Collection E3: Enfance, Education, Enseignement, Tournai, 1982, 156p.

Apprendre... oui, mais comment

Ce livre sert souvent de référence pour ceux et celles qui pratiquent la pédagogie différenciée qui consiste à faire émerger et reconnaître des stratégies individuelles d'apprentissage. Cette pédagogie conduit à explorer systématiquement de nouvelles stratégies pour que chacun puisse trouver celle(s) qui lui convient (conviennent).

Philippe MEIRIEU, ESF, Paris, 1987, 163p.

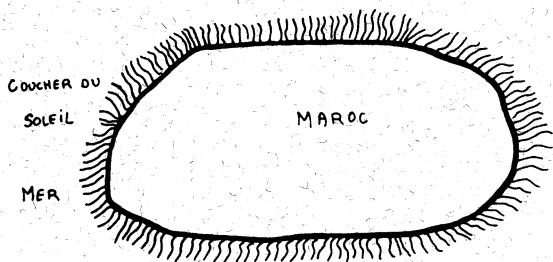
Apprendre peut-il s'apprendre? L'éducabilité cognitive

Il est toujours intéressant de consulter des revues pédagogiques, véritables caisses de résonance des réflexions novatrices. Dans ce numéro, PIAGET est réactualisé à la lumière de la formation des adultes et de la construction de la pensée.

N° 88-89 d'*Education Permanente*, réalisé sous la direction de Maryvonne SOREL, juillet 1987, 250p.

La représentation de l'espace chez le Marocain illettré

Il s'agit d'un énorme travail de recherche, résultat d'une étude sur le terrain, de l'espace et du temps chez des habitants de villages marocains. Y figurent notamment des cartes très intéressantes sur la représentation et l'aménagement de l'environnement: la maison, le quartier, la ville, le monde. Et tout ceci en rapport avec le temps, de la naissance à la mort.



Mohamed BOUGHALI, Editions Afrique Orient, Casablanca, 1988, 305p.

France FONTAINE
Helena LOCKHART

Tous ces ouvrages sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha (tél: 02/538 36 57).

