



PB-PP  
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL DE L'ALPHA N°211

# LIEN ORAL-ÉCRIT



4<sup>e</sup> TRIMESTRE 2018

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N° D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES



# Lien oral-écrit

Une évidence ?



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.

**RÉDACTION** Lire et Écrire Communauté française asbl  
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01  
[journal.alpha@lire-et-ecrire.be](mailto:journal.alpha@lire-et-ecrire.be) - [www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha](http://www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha)

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION** Sylvie-Anne GOFFINET

**COMITÉ DE RÉDACTION** Aurélie AUDEMAR, Duygu CELIK, Daniel FLINKER

**COMITÉ DE LECTURE** Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE,  
Cécilia LOCMAINT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

**ÉDITRICE RESPONSABLE** Sylvie PINCHART

**ABONNEMENTS** Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

**COMMANDE AU NUMÉRO** Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

**DÉPÔT LÉGAL** : D/2018/10901/04

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.

# Sommaire

## **ÉDITO**

**L'oral, une priorité ?** 7

*Oui, mais en tenant compte des différents enjeux en présence*

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Écrire Communauté française

**Oral et écrit en classe de langue étrangère** 11

*Quelle articulation ?*

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN

Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2

**De la possibilité et de la nécessité d'avancer sur les trois niveaux :  
oral, lecture, écriture** 24

Marie-Jeanne VERBOIS, formatrice bénévole

Vie Féminine Namur

*Article rédigé en 2009 et initialement destiné à être publié dans*

*le Journal de l'alpha n°172 sur l'oral (février 2010, [www.lire-et-ecrire.be/ja172](http://www.lire-et-ecrire.be/ja172))*

**Apprendre à lire et à écrire à des non-francophones... sans oublier  
l'éducation permanente** 33

*Des formateurs en difficulté*

Sandrine COLBACK, conseillère pédagogique et formatrice

Lire et Écrire Bruxelles

**Le théâtre-action pour favoriser les liens entre l'oral et l'écrit** 41

Entretien avec Perihan ISIL, formatrice

Centre alpha Saint-Gilles, Lire et Écrire Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Aurélie LEROY

Lire et Écrire Communauté française

**Oral et écrit, même combat ?** 49

*Particularités et convergences*

Marie FONTAINE

Centre de documentation du Collectif Alpha

À partir d'un entretien avec Gilles HUTEREAU, formateur

Collectif Alpha

- Quel passage de l'oral à l'écrit, et de l'écrit à l'oral dans l'apprentissage ?** 68  
Valérie CRESCENCE et Thérèse D'HULST, formatrices  
Fabien MASSÉ, formateur  
Lire et Écrire Wallonie picarde
- Téléphone portable et perméabilité des frontières entre l'oral et l'écrit** 75  
*Une révolution en marge de l'alpha ?*  
Aurélie AUDEMAR  
Lire et Écrire Communauté française  
Sur base d'un entretien avec Chanelle BONAVENTURE, Françoise PIÉRARD, formatrices et Bruno COLET, formateur  
Lire et Écrire Verviers
- De la numération orale à la numération écrite, un pas difficile à franchir** 88  
Anne CHEVALIER, didacticienne en mathématiques
- Sélection bibliographique** 97  
Aline JACQUES – Centre de documentation du Collectif Alpha



## ÉDITO

# L'oral, une priorité ?

## Oui, mais en tenant compte des différents enjeux en présence

**E**n Fédération Wallonie-Bruxelles, « l'oral » désigne les dispositifs d'alphabétisation à destination des personnes illettrées qui souhaitent apprendre le français. La pédagogie s'appuie dans un premier temps sur la compréhension et l'expression orales. L'écrit n'est pas en soi un préalable à l'apprentissage de la langue. Il existe cependant un lien entre les différentes compétences de base (oral, écrit, mathématiques). Dans la vie quotidienne, les trois compétences de base sont requises pour pouvoir communiquer dans différentes situations et jouir d'une réelle autonomie. Les apprenant-e-s n'en sont pas dupes, eux qui souvent sont demandeur-euse-s de passer assez rapidement à l'écrit. Les mathématiques ne font pas exception comme en témoigne la contribution d'Anne Chevalier qui nous invite à la découverte du passage de l'oral à l'écrit en mathématiques. Comment en effet travailler les maths sans envisager la manière dont s'écrivent les nombres et les opérations de base ? Comme dans les autres dispositifs d'alphabétisation, en « oral », l'apprentissage mobilise donc l'ensemble des compétences de base.

Il y a par ailleurs une distinction à faire entre l'alphabétisation et le FLE (français langue étrangère), destiné aux personnes déjà scolarisées. Cette distinction porte sur ce qu'on y apprend (les savoirs de base) et comment on y apprend (notamment en relation avec la place de l'oral et de l'écrit dans les apprentissages linguistiques). Les personnes analphabètes n'ont pas de connaissance de l'écrit, dans aucune langue, et de ce fait, n'apprendront pas une nouvelle langue de la même manière – ni à l'oral ni à l'écrit – que celles qui ont été scolarisées dans leur langue maternelle. Ne pas reconnaître et prendre en compte cette réalité aurait pour conséquence de laisser « au bord de la route » les personnes illettrées...

Plus qu'un dispositif de formation, l'oral désigne un langage qui, au travers d'une multitude de contextes, mobilise des savoirs et compétences qui le distinguent de l'écrit et du langage mathématique.

Les mots, les phrases, les rythmes,... du journal télévisé ne sont pas tout à fait ceux de la maison et, dans nos maisons, nous sommes loin de dire tous la même chose de la même manière ! Peut-être encore plus que dans l'écrit, les codes et normes « linguistiques » en vigueur à l'oral sont intimement liés à l'acte de parole, à la manière dont chacun s'en empare, à nos habitudes culturelles, aux enjeux affectifs et interpersonnels présents dans chaque situation, aux rapports de pouvoir entre interlocuteurs, etc.

En quelque langue que ce soit, prendre la parole, dire qui on est, ce qu'on veut changer pour soi ou pour tous, prendre part au débat, écouter et comprendre l'autre, les autres – proches ou lointains – sont des « fondamentaux » de la citoyenneté. Créer des espaces où les personnes peuvent dire, écouter et comprendre, mettre à disposition des ressources de renforcement de ces compétences-là, c'est la base d'une démarche d'alphabétisation populaire.

Les contributions rassemblées dans ce *Journal de l'alpha* tournent autour de pratiques et réflexions pédagogiques qui tissent les liens entre l'oral et l'écrit.

Les défis pédagogiques sont nombreux et participent certainement de ce qui constitue les spécificités du métier de « formateur-riche en alphabétisation ».

Dans les groupes « oral », les adultes maîtrisent à l'oral une ou plusieurs langues... mais pas ou peu le français. Comment permettre l'apprentissage du français sans appui de l'écrit ? Comment concilier les apprentissages oraux et les besoins des personnes de se repérer – rapidement – dans les espaces de vie où l'écrit est omniprésent ?

Comment s'opèrent les passages de l'oral à l'écrit ? S'agit-il d'une progression linéaire, comme celle que nous avons connue de la petite enfance à l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture ou, au contraire, s'agit-il d'ancrer les apprentissages dans des situations réelles qui mobilisent plusieurs langages ? Quelle place par ailleurs accorder aux compétences de l'oral avec des personnes francophones ?



L'écrit est loin d'être une simple transposition graphique de l'oral... quoique !? Les nouvelles technologies transforment de plusieurs manières les rapports oral-écrit, certaines situations de communication semblent les témoins de pas mal d'aisance et d'inventivité dans le passage oral-écrit, et inversement !

Les diverses contributions de ce numéro témoignent de la richesse et de la singularité des pratiques d'alphabétisation populaire. Il n'y a pas une « bonne recette », mais bien tout un travail de va-et-vient – soutenu, exigeant et créatif – à mener entre pratiques et réflexions sur celles-ci, par les formateur-riche-s et avec les apprenant-e-s.

**Sylvie PINCHART, directrice**  
Lire et Écrire Communauté française



Photo : Alain Marc - licence CC BY-ND 2.0

# Oral et écrit en classe de langue étrangère

## Quelle articulation ?

Les relations entre oral et écrit en didactique des langues étrangères ont une histoire pour le moins mouvementée. Privilégiés ou bannis à tour de rôle, l'oral et l'écrit ont été le plus souvent l'objet d'une dichotomie avant que l'on puisse les penser en interaction : après que l'écrit ait longtemps prévalu, la communication nécessitant le recours à l'oral est devenue l'objectif visé ; puis, à partir des années 1950, le tout oral s'est imposé avant que l'écrit ne retrouve sa place dans les années 1970 ; enfin, depuis 2001, la perspective actionnelle oblige à repenser les liens entre oral et écrit, en compréhension et en production. Si la bataille de la complémentarité/articulation oral-écrit semble gagnée, s'incarne-t-elle dans des pratiques qui prennent en compte leurs spécificités pour les intégrer à l'apprentissage de la langue étrangère ? Force est de constater que nombre de confusions et d'interdits persistent et gênent considérablement l'enseignant ou le formateur.

Par Maria-Alice MÉDIONI

## Spécificités et exigences

Dans son ouvrage, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*<sup>1</sup>, Jean-Pierre Astolfi consacre tout un chapitre (*Oral et écrit : allers-retours*) à « analyser et traiter les difficultés récurrentes du passage de l'oral à l'écrit ». Même si cet auteur n'envisage pas la question du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, il me semble qu'il pointe un certain nombre de facteurs dont l'intérêt est primordial pour ce qui nous concerne. J'ai tenté de rassembler, dans le tableau qui suit, ces éléments que je commenterai dans la perspective qui nous occupe, celle de la langue étrangère, de son enseignement et de son apprentissage.

ORAL	ÉCRIT
Canal auditif	Canal visuel
Monde de la connivence, de l'expérience partagée	Favorise la mise à distance et la réflexivité
Compréhension facilitée par : – gestes – mimiques – intonation – redondances	Le paralinguistique disparaît => remaniements : – lexique plus précis – connecteurs – formes verbales
Fluidité et volatilité => ruptures, rattrapages continuels Périodes séparées par des pauses plutôt brèves	Lenteur => élaboration et abstraction Organisation (récente, auparavant prévalait la <i>scriptio continua</i> ) Pauses longues, cognitives (structure plus réflexive de l'écrit)
Structure qui s'organise autour du sens (périodes séparées par des pauses plus ou moins longues)	Stabilité => possibilité de retour, de vue d'ensemble Cohérence textuelle
Oral de la spontanéité	Oral secondaire (qui s'appuie sur un écrit de référence)

1 Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF, 2008, pp. 189-204.

2 « Jusqu'à l'invention de l'imprimerie régnait en fait la '*scriptio continua*', qui alignait les mots sans les séparer. La ponctuation était occasionnelle et chaotique, l'usage des majuscules arbitraire et la structuration du texte incertain. » (J.-P. ASTOLFI, p. 193).

Les deux codes faisant appel à des canaux différents – auditif et visuel –, l'apprenant est obligé de mobiliser des compétences et des stratégies différentes également. Si à l'oral, c'est tout le paralinguistique, le non-verbal, qui va permettre de comprendre et de se faire comprendre – regard, respiration, intonation, gestes, mimiques, répétitions, redondances... : l'oral implique tout le corps –, à l'écrit, ce seront des moyens verbaux qui devront être développés, ce qui suppose non pas un transcodage (traduction d'une information dans un code différent) mais, l'écrit n'étant pas « *une gravure de l'oral* »<sup>3</sup>, une réorganisation de la pensée<sup>4</sup>.

Ces premières caractéristiques permettent de comprendre pourquoi la transcription d'un enregistrement ou d'une conversation n'appartient pas au registre de l'écrit. Il peut constituer un matériau de travail, une étape intermédiaire, mais son manque de cohérence dû aux ruptures et aux rattrapages continuels réalisés par celui qui parle en fait un objet peu compréhensible à l'arrivée. Il suffit de transcrire une conversation ordinaire ou un débat pour s'en rendre compte.

À l'inverse, la cohérence textuelle de l'écrit exige une structuration qui assure sa stabilité et sa compréhension dans la mesure où l'auteur est absent et ne peut être interpellé pour expliciter son propos. Si, à l'oral, l'absence de phrases, les approximations et les ruptures ne produisent pas une gêne majeure à la compréhension parce que compensées par les répétitions et les redondances ou par l'intervention d'un interlocuteur demandant une précision, il en va tout autrement à l'écrit qui exige, pour sa part, une économie différente, plus explicite, permettant les retours en arrière, la vérification d'une information en amont pour continuer la lecture, la possibilité de s'y référer longtemps après : si les paroles s'envolent, les écrits restent...

Parfois, la frontière s'avère plus ténue quand l'oral prenant appui sur un écrit intègre les caractéristiques de l'écrit – économie, structuration. Il s'agit alors

---

<sup>3</sup> Paul RICOEUR, *De l'interprétation*, Paris : Seuil, 1986.

<sup>4</sup> Excepté pour l'écrit tel qu'il est utilisé dans les réseaux sociaux. Voir : Romain « Monté » FILSTROFF, *Les autres ne savent plus écrire*, Strasbourg : Linguisticae, 2017, p. 104 et suivantes.

d'un oral dit *second*, celui du conférencier par exemple, forcément différent de l'oral dit *premier*, celui de la spontanéité de l'échange ordinaire.

## Priorité à l'oral en début d'apprentissage ?

Cette question, me semble-t-il, fait actuellement l'objet d'un débat, ne serait-ce que parce que le mot « priorité » est largement associé à « exclusivité ».

Au Secteur Langues du GFEN, nous avons déjà initié dans les années 1980 une réflexion sur l'oral – enjeux et conditions de la prise de parole, prise de risque, revalorisation de l'écoute, faire pour dire, etc. – et des pratiques permettant la construction d'un rapport dynamique à la langue, où écouter, comprendre et parler prenaient une dimension nouvelle<sup>5</sup>. L'opportunité qui me fut offerte de travailler avec Lire et Écrire m'a permis, sans aucun doute, d'affermir et d'approfondir ce mouvement. Le fait d'intervenir dans des formations avec des formateurs en alphabétisation, dont les publics étaient peu ou pas du tout familiers de l'écrit, m'a définitivement obligée à rompre avec cette « évidence » de l'écrit dans laquelle nous, les enseignants, sommes enfermés. Ce recours qui nous permet de « retomber sur nos pieds » en cas de difficulté nous empêche de penser des situations d'oral riches et constructives.

Parallèlement, j'ai pu me rendre compte à quel point, du côté des formateurs en alphabétisation, on pouvait vivre le même enfermement, pour des raisons opposées : on s'interdit alors tout recours à l'écrit dans la mesure où les apprenants ne savent ni lire ni écrire ! C'est oublier combien les classes maternelles où les enfants ne savent ni lire ni écrire regorgent d'écrits. Il y en a partout, sur les murs, dans le matériel à utiliser, dans le coin lecture, etc. Il en va de même en alphabétisation : *« L'accès à l'écrit, et surtout au sens de l'écrit, peut aussi passer par une phase de lecture idéo-visuelle, c'est-à-dire de reconnaissance des mots sans déchiffrage. C'est une lecture de type logographique qui privilégie l'accès au sens des mots ou de certains syntagmes sans décodage. (...) [Cette démarche] a l'avantage de permettre aux apprenants de pouvoir rapidement mesurer leurs progrès : ils mémorisent des formes*

---

5 GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon : Chronique sociale, 1999 (3<sup>e</sup> édition : 2010).

*graphiques, mots ou syntagmes, auxquels ils peuvent associer immédiatement un sens.*»<sup>6</sup> On peut donc se saisir de l'écrit en réception, paradoxalement bien avant de pouvoir le produire. Loin de le proscrire, il s'agit d'assurer sa présence et de rendre progressivement incontournable son usage dans les situations appropriées.

Alors, faut-il donner la priorité à l'oral en début d'apprentissage? Certainement, et pas seulement en début d'apprentissage. D'abord parce que la compréhension orale est une compétence extrêmement importante à développer, tout comme l'interaction, et parce que « *pour apprendre une langue, il faut la parler* »<sup>7</sup>. Cela demande de travailler les activités de réception de façon régulière et intensive, en rassurant les apprenants et en les informant de ce que signifie « comprendre » – accepter de ne pas tout comprendre pour pouvoir comprendre – et en les habituant à construire le sens ensemble, en interaction. Cela demande également de se convaincre que l'oral, en production, c'est bien plus que de répondre à des questions, que cela suppose de poser soi-même des questions, faire des hypothèses, des suggestions, dire ce qu'on n'a pas compris, expliquer; de laisser le temps de l'élaboration et d'éviter d'interrompre la communication par des interventions normatives; d'assurer une sécurité sans faille qui permette aux apprenants de dédramatiser l'erreur et de prendre les risques nécessaires à la construction de l'autonomie langagière<sup>8</sup>. Mais pour autant, cela n'exclut, en aucune façon, la présence de l'écrit.

## L'articulation avec l'écrit

Je prendrai trois exemples pour tenter de montrer comment cette articulation peut être mise en actes dans l'apprentissage de la langue étrangère.

---

<sup>6</sup> Hervé ADAMI, *La formation linguistique des migrants*, CLE International, 2009, p. 88.

<sup>7</sup> Maria-Alice MÉDIONI, *Pour apprendre une langue, il faut la parler*, Lire et Écrire, in *Journal de l'alpha*, n°172, février 2010, pp. 11-18 (en ligne : <https://ma-medioni.fr/article/apprendre-langue-il-faut-parler>).

<sup>8</sup> Maria-Alice MÉDIONI, *Le débat en classe de langue. 5 alternatives à la « mise à nu »*, GFEN, in *Dialogue*, n°149, juillet 2013, pp. 19-22 (en ligne : <https://ma-medioni.fr/article/debat-classe-langue-5-alternatives-mise-nu>).

## Reconstitution d'un texte-puzzle

Dans deux démarches connues du Secteur Langues du GFEN, les apprenants ont à reconstituer une comptine<sup>9</sup> ou une conversation téléphonique<sup>10</sup>. Ils l'ont préalablement entendue en désordre, mais sans que cela leur soit dit, et le travail consiste à résoudre un problème : reconstituer ensemble le puzzle. Après avoir restitué les fragments les uns à la suite des autres, la question de la cohérence s'impose et les apprenants se rendent compte, en prenant appui sur le sens, que le texte initial est en désordre et qu'il va falloir le remettre dans l'ordre. C'est toujours impressionnant et jubilatoire ! La validation des hypothèses se fait par une dernière écoute pendant laquelle les apprenants font montre d'une très grande concentration. Malgré cela, et parce qu'ils sont dans un moule qui les a habitués à toujours recevoir une validation extérieure, ils demandent à pouvoir disposer du texte écrit. Ils craignent également de « tout oublier », il leur faut une « trace écrite » !

Dans le premier cas, celui de la comptine, je leur explique que nous y viendrons en temps voulu<sup>11</sup>. Lorsque nous nous revoyons à la séance suivante, je leur demande s'ils se souviennent du texte. Rapidement, ils le reconstituent à nouveau et se réjouissent d'avoir pu conserver aussi bien la mémoire de ce qu'ils ont travaillé précédemment. C'est l'occasion de réfléchir à ce qui a facilité cette mise en mémoire. Et périodiquement, on se fait le plaisir de se redire la comptine et de constater qu'on peut compter aussi sur sa mémoire. Mais la demande de la trace écrite perdure. Lorsqu'ils ont acquis un peu de familiarité avec l'écrit, en espagnol dans notre situation, je leur propose de mettre la comptine par écrit, ce qui permet de réfléchir à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation.

Dans le cas de la conversation téléphonique, c'est un peu différent car, si la comptine est un genre oral qui existe aussi à l'écrit puisque l'on trouve des

---

<sup>9</sup> Alain PASTOR, *Que peut-on faire ? What can we do ?*, in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, op. cit., pp. 30-35.

<sup>10</sup> Maria-Alice MÉDIONI, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique sociale, 2011, pp. 104-118 (en ligne : <https://ma-medioni.fr/pratique/receptionniste-comment-se-tissent-fils-agir-ensemble>).

<sup>11</sup> Cette mise en situation étant la première de l'année avec les débutants (niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)), il est bien trop tôt pour passer à l'écrit.



recueils de comptines, la conversation, comme son nom l'indique, est un genre strictement oral. Toutefois, puisqu'ils veulent l'écrire, allons-y... mais telle qu'elle apparaît sur le mode de l'écrit (utilisation de tirets pour introduire les répliques, de verbes déclaratifs – dit-il-elle, ajouta-t-il-elle... –, alternance de narrations, de dialogues et de courtes descriptions, etc.)<sup>12</sup>. Cela donne lieu à un travail fort intéressant d'écrit et sur l'écrit.

## Le conte

Voilà un genre qui se prête à la fois au travail sur l'oral comme sur l'écrit. On peut travailler ce genre dans un va-et-vient entre activités orales et écrites – inventer et raconter un conte à partir d'un jeu de tarot des contes<sup>13</sup>, écrire le conte, oraliser le conte pour un public... –, en prenant appui sur des situations sociales où le conte prend sa place : le récit oral que l'on se raconte au coin du feu ou ailleurs, le récit écrit donnant lieu à un recueil de contes, le conte raconté aux enfants à partir d'un album, le détournement<sup>14</sup>, etc.<sup>15</sup>

## Le récit poétique

À la fin de chaque cours de niveau débutant (A1), au bout de deux ou trois semaines après la rentrée, je distribue une chanson ou un poème court. Les apprenants disposent de quelques minutes pour se l'expliquer en groupe, c'est-à-dire pour mettre en œuvre toutes les stratégies en compréhension écrite, répertoriées au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de la langue étrangère. Au fil des semaines se constitue une collection de

---

<sup>12</sup> Un exemple de dialogue écrit : « *Emmène-moi là-bas quand tu partiras* », dit Lalla. *Le vieux Naman secoue la tête* : « *Je suis trop vieux maintenant, petite Lalla, je n'irais plus maintenant, je mourrais en route.* » Pour la consoler, il ajoute : « *Toi tu iras. Tu verras toutes ces villes, et puis tu reviendras ici, comme moi.* » Voir : Maria-Alice MÉDIONI, *Les fondamentaux*, in GFEN, *25 pratiques pour enseigner les langues*, Lyon : Chronique sociale, 2010, p. 41.

<sup>13</sup> Francis DEBYSER et Christian ESTRADE, *Le Tarot des Mille et un Contes*, L'École des loisirs, 1980. Dans sa version originale, ce tarot était conçu pour inventer des contes merveilleux dont il reprenait la structure spécifique. Il est possible, toutefois, selon la règle de jeu choisie, d'élaborer différents types de récits.

<sup>14</sup> Le détournement consiste à inventer une histoire inspirée d'un conte ou de plusieurs contes connus et à s'en éloigner par l'introduction d'un événement insolite ou d'un nouveau personnage, en transposant dans un autre contexte, en mêlant deux histoires différentes, etc.

<sup>15</sup> Maria-Alice MÉDIONI, *Travailler la cohérence et la cohésion. Le conte*, in *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, op. cit., pp. 179-191.

poèmes et de chansons que l'on a eu l'occasion de lire et de chanter ensemble. Ils savent qu'à la fin du trimestre, ils devront savoir les dire pour participer à un récital poétique. J'utilise volontairement le verbe « dire » – comme le comédien dit un texte – pour signifier à la fois qu'ils ne pourront ni les lire ni les réciter comme des perroquets, mais qu'ils devront les mettre en voix pour le récital. La veille du récital, je leur demande enfin de choisir, pour leur performance<sup>16</sup>, le texte qu'ils ont envie d'offrir au public. Même s'il s'agit de textes courts, ce sont pourtant des poèmes écrits dans une langue authentique, offrant donc une grande complexité à des apprenants débutant dans la langue. Ce travail qui peut apparaître comme banal – apprendre des poèmes et les réciter – repose sur un entraînement rigoureux à la compréhension et à la diction. Tous les textes doivent être connus pour qu'au moment du récital, ils soient restitués le mieux possible, reconnus et appréciés. Il arrive que certains disent qu'ils en ont préparé deux, ne sachant lequel choisir et que c'est le déroulement du récital qui leur fait préférer l'un ou l'autre<sup>17</sup>.

## Et la trace écrite ?

Comme je l'ai évoqué plus haut, l'angoisse face à l'absence de trace écrite est constante et également partagée par l'apprenant et par l'enseignant ou le formateur. Cela relève à la fois d'un manque total de confiance dans ce qui peut se construire à l'oral et d'une exigence qui me semble tout à fait légitime. Dès lors, quelles sont les traces écrites qui, tout en répondant à cette angoisse, permettent de stabiliser le savoir ?

### La trace écrite, ce sont toutes les ressources écrites mises à disposition

Avant même de pouvoir produire de l'écrit, les apprenants peuvent en disposer et s'y référer. Ce sont les étiquettes qu'ils ont manipulées pour identifier des objets par leur nom, les écrits différents qu'on leur demande de classer,

---

<sup>16</sup> En didactique des langues, ce terme renvoie à la mise en œuvre de la compétence linguistique en production et en réception.

<sup>17</sup> Pour plus de détails : Maria-Alice MÉDIONI, *La langue, vivante*, CRAP, in *Cahiers pédagogiques*, n°510, janvier 2014, pp. 32-34 (version longue : *Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe*, <https://ma-medioni.fr/article/situations-complexes-ordinaire-classe>).

les listes des prénoms dans le groupe, les affiches présentant les différents lieux dans la salle ou les différents casiers où est entreposé le matériel, les documents sociaux qu'ils apportent, les tableaux de conjugaison affichés au mur, les documents dans le manuel ou le cahier<sup>18</sup>, etc.

### La trace écrite, c'est celle que produit l'enseignant ou le formateur

Pendant la séance de travail en cours, l'enseignant ou le formateur joue le rôle d'écrivain public et prend des notes de ce qui se dit sur des affiches qui restent sous les yeux des apprenants et auxquelles ils peuvent se reporter puisqu'elles constituent :

- des représentations qui sont susceptibles d'évoluer au cours et/ou à la fin du travail ;
- des listes de vérification ;
- des ressources pour le travail à produire ;
- une trace du travail effectué et de l'évolution des connaissances, utile pour l'analyse réflexive.

### Les écrits intermédiaires

Tout au long du travail d'apprentissage, les apprenants produisent progressivement des écrits :

- des listes : listes de choses à faire, listes d'idées à proposer, listes de mots qu'on connaît et qu'on ne veut pas oublier, listes d'erreurs dont on veut se débarrasser, listes de vérification<sup>19</sup>, etc. ;
- des messages courts ;
- des bilans intermédiaires pour faire le point<sup>20</sup> ;
- des textes réalisés lors de moments d'atelier d'écriture ;

---

<sup>18</sup> Plus on multiplie les « traces écrites » explicatives, moins les apprenants auront recours au texte ou au document authentique qui, reconnaissons-le, est de meilleure qualité que tous les résumés du monde. Les apprenants prennent l'habitude de ce savoir digéré, édulcoré et délaissent le recours au texte qui nécessite, certes, un peu plus d'efforts mais offre davantage de possibilités et de richesses.

<sup>19</sup> Maria-Alice MÉDIONI, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique sociale, 2016, pp. 121-130.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 131-132.

- des bilans réflexifs pour réguler les apprentissages<sup>21</sup> ;
- etc.

Tout cela est préférable à l'apprentissage de l'alphabet par lequel on a tendance à commencer l'année, pensant ainsi outiller efficacement les apprenants pour épeler leur nom et d'autres mots, à l'école et dans l'accès à l'écrit en alphabétisation. Dans les deux cas, on peut se demander si cette connaissance du nom des lettres est vraiment une priorité; en outre, dans le deuxième, le risque est grand de fausser le jeu pour les apprenants, comme le souligne Hervé Adami: «*Entrer dans la littérature par ce biais c'est, avec des analphabètes, prendre le problème exactement à l'envers. En effet, contre toute apparence littéraire, les lettres, les syllabes et les mots écrits ne constituent pas un point de départ mais un aboutissement. La lettre, par exemple, est une abstraction: c'est un signe graphique purement conventionnel. (...) Dans l'ordre du verbal, la seule réalité connue, sensible, pour des analphabètes, c'est l'interaction orale. C'est de cette réalité qu'il convient de débiter le processus d'alphabétisation pour arriver à la lettre, aux graphèmes, puis aux unités de sens qu'ils permettent de construire.*»<sup>22</sup>

## Les reprises et synthèses

La prise de notes réalisée par «l'écrivain public» (voir ci-dessus) est forcément lacunaire et peu réutilisable par les apprenants après la séance de travail. Alors, qu'en faire? Voici ce que j'ai mis en place:

- à l'issue de la séance, j'invite un apprenant<sup>23</sup>, à tour de rôle, à emporter l'affiche<sup>24</sup> sur laquelle j'ai pris des notes dans mon rôle d'écrivain public et à la retravailler pour en faire un texte écrit développé, structuré, davantage lisible et utilisable par tous, et dans le temps long;

---

<sup>21</sup> Ibid., pp. 183-189.

<sup>22</sup> Hervé ADAMI, op. cit., pp. 75-76.

<sup>23</sup> Ou plusieurs apprenants s'il y a beaucoup d'affiches.

<sup>24</sup> Depuis l'avènement de la fonction photo dans les portables, certains préfèrent photographier l'affiche plutôt que l'emporter chez eux.

- cette personne me fait parvenir son travail par courrier électronique, quand c'est possible, ce qui me permet de « toilettter » le texte, si nécessaire, et d'établir avec elle un dialogue sur certains aspects éventuellement moins bien compris;
- la trace écrite est proposée aux autres membres du groupe qui doivent s'y reconnaître et peuvent faire des suggestions d'amélioration (cela peut faire l'objet d'une reprise en début du cours);
- lorsque la trace écrite est stabilisée, elle est distribuée à tous.

Tout recopiage est à bannir, sauf s'il s'agit d'un entraînement à la graphie: c'est une perte de temps pour les apprenants qui ont autre chose à faire – travailler, comprendre, parler, écrire – et une source d'erreur permanente et décourageante.

Il y a enfin le livret où l'enseignant/formateur et les apprenants, selon les cas et le niveau atteint dans la langue, peuvent réunir un certain nombre de documents et d'écrits réalisés pendant les mises en situation, et qui sera photocopié et distribué à chacun. Ce genre de document est très apprécié par les apprenants qui, parfois, le conservent des années durant, plus volontiers que le cahier.

C'est ainsi que l'écrit vient jouer son rôle de « transformateur cognitif »: *« L'écriture (et toutes les opérations qui l'accompagnent: la mise en liste, en tableau...) fait passer de la signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective, à une signification extériorisée, isolée par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée, bref, à une sorte de méta-signification. »*<sup>25</sup>

Comme on le voit, loin d'exclure, d'opposer ou de séparer, il s'agit de combiner les activités langagières dans les domaines où elles peuvent

---

<sup>25</sup> Bernard LAHIRE, *L'inscription sociale des dispositions métalangagières*, in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, 1994, pp.15-27 (en ligne : [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1994\\_num\\_9\\_1\\_2106](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2106)).

s'exercer : à l'oral et à l'écrit, en réception et en production, en interaction, et dans les situations de médiation. L'oral et l'écrit ont leurs fonctions propres : il convient de les rendre explicites pour les apprenants.

**Maria-Alice MÉDIONI**

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)  
Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2



Photo : Alan Myers — licence CC BY 2.0

# De la possibilité et de la nécessité d'avancer sur les trois niveaux : oral, lecture, écriture

Depuis que je me suis présentée comme bénévole chez Vie Féminine Namur début 2000, on m'a toujours confié des groupes de femmes d'origine étrangère : Albanaises, Tchétchènes, Turques, Marocaines, Thaïlandaises, Pakistanaises pour la plupart. À l'exception de quelques Marocaines, elles lisent et écrivent en général leur langue maternelle. Ce qui m'a amenée à me questionner sur la place de l'écrit dans l'apprentissage de l'oral...

Par Marie-Jeanne VERBOIS



Lors de mes premières formations sur l'oral données par Lire et Écrire, on nous avait dit: on n'écrit pas! Je me souviens encore avec effroi de mes premiers mois de cours où j'écrivais – sur l'insistance des plus scolarisées (russophones, albanaises) demandant « *comment ça s'écrit?* » – sur un coin de tableau tout en m'excusant (avec un sentiment de honte...) auprès de celles qui ne savaient ni lire ni écrire: « *Ne vous inquiétez pas... l'année prochaine, cela n'aura plus de secret pour vous* ». Quand je n'écrivais pas, les quelques mots qu'elles saisissaient au vol étaient transcrits en « phonétique maison »... prémices d'une orthographe des plus fantaisistes...

Enfin, j'ai rencontré Monique Honor<sup>1</sup>, Charles Pepinster et Jean-François Manil de l'équipe du GBEN<sup>2</sup>, Maria-Alice Médioni du GFEN<sup>3</sup>, à qui j'ai fait part de mes doutes et de mon malaise. Grâce à eux et à leurs conseils, j'ai été convaincue de la possibilité et de la nécessité d'avancer sur les trois niveaux: oral, lecture, écriture.

## Comment construire mes cours ? Quels sujets aborder ?

En annexe du syllabus que j'avais reçu suite à la formation de formateurs à Namur en 2000-2001 se trouvait une liste très fouillée de « thèmes de communication » qu'un député néerlandais au Conseil de l'Europe avait établie pour s'exprimer en « *Nederlands als vreemde taal* »<sup>4</sup>. J'avais aussi la chance de disposer d'un dictionnaire kosovar<sup>5</sup> que j'ai au cours du temps pillé, colorié, découpé, transformé en jeux, etc. Mieux encore: j'ai pu participer

---

1 Dont j'ai suivi une formation dans le cadre des Rencontres pédagogiques d'été organisées par la CGé. Auteure de: *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*, Chronique sociale, Lyon, 1996.

2 Groupe Belge d'Éducation Nouvelle.

3 Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Marie-Alice Médioni est l'auteure de: *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon, 1999. Et de: *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Chronique Sociale, Lyon, 2002.

4 A. WIJNANTS, *Drempelniveau: Nederlands als vreemde taal*, Raad van Europa, 1985, pp. 28-37. Le temps manquant pour aborder le tout, certains de ces thèmes passeront à la trappe: actualité, sujets de conversation d'ordre général, enseignement et formation, et langue étrangère.

5 J. DE GENT, illustré par A. SIKORSKI, *Mon premier dictionnaire de français / Fjalori im i parë në frëngjisht*, Labor, 1999.

plusieurs fois aux formations de Danielle De Keyzer sur la MNLE (Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture)<sup>6</sup>.

Forte de ce bagage, je me suis lancée avec les apprenantes dans l'aventure.

Les deux ou trois premières séances, nous n'écrivons rien bien entendu et cela tient plus de la pantomime ou de la cour de récréation... que d'un cours!

Dès le troisième ou quatrième cours, lorsque je connais les apprenantes, je construis une affiche « fédératrice » qui observe strictement les règles de la MNLE: titre, logo, unités de sens, et comme signature « Tout le monde » ou « Toutes ensemble » ou « Nous les femmes ». Une banque de « bandelettes » (unités de sens) est également constituée. Nous mémorisons fidèlement l'affiche et la lisons, relisons ensemble, tout haut. Quand enfin on est sûre de soi (une apprenante ne doit jamais être mise « en danger »), chacune la lit à son tour... Durant cette « diction-lecture », je corrige la prononciation. J'annonce tout de suite aux apprenantes qu'elles seront productrices des prochaines affiches et que celles-ci devront illustrer les domaines abordés. Cela permet de créer la diversité et d'élargir au maximum le vocabulaire et les expressions. Attention, même en MNLE « pure », il faut être vigilant! Les apprenants ont des sujets de prédilection (Bajram/Aït, le ramadan)! Si on n'explore pas plus de domaines, le champ langagier reste pauvre.

La répétition favorise la mémoire à long terme, mais il faut remarquer également que ces mots, expressions « mis en situation » dans les affiches sont bien mieux mémorisés que ceux que l'on apprend hors texte...

Même les apprenantes sachant lire sont appelées à retenir par cœur toutes les affiches qui sont créées au fur et à mesure: en effet, même si elles déchiffrent<sup>7</sup>, elles ont des difficultés de prononciation. Toutes comprennent

---

**6** Danielle De Keyzer (directrice de l'ouvrage : *La MNLE pour les apprenants illettrés débutants. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Retz, 1999) m'avait dit que la MNLE ne pouvait s'appliquer qu'à des francophones ou du moins à des personnes parlant le français.

**7** « *Faite d'histoire, notre langue conserve la mémoire d'anciennes prononciations, d'appartenances sémantiques à des familles étymologiques, de décisions arbitraires d'académies successives. Porteuse de sens, notre orthographe est par ailleurs très largement grammaticale et les signes morpho-grammaticaux*

très vite qu'elles peuvent ainsi se servir facilement, et sans même y réfléchir, des termes et des expressions qui y figurent.

Nous abordons les différents thèmes de conversation en fonction du vécu du groupe, des fêtes ou événements. Très vite vient l'apprentissage, la mémorisation et l'emploi des qualificatifs et des expressions permettant d'exprimer les émotions et d'affiner les descriptions. Ce qui appartient au domaine du ressenti, de la vraie vie est tout de suite mieux assimilé. Les récits personnels provoquent l'empathie du groupe et créent l'amitié et la cohésion. Et comme en MNLE, nous lisons des « textes découvertes » (titres de journaux, factures, publicités, plan de la ville, etc.) qui illustrent les thèmes abordés.

## Déroulement d'une séance

Tout cours débute par l'ouverture de notre valise : toutes savent ce qu'est une valise et l'idée d'y mettre l'essentiel est bien perçue. Cela consiste à se rappeler ce qui a été fait et appris au cours précédent. Au début, c'est souvent une apprenante « cooptée » par le groupe (celle qui a le moins de difficultés) qui le fait. Et comme il y a toujours des apprenantes qui arrivent en retard... c'est l'occasion de nommer une autre pour répéter à leur intention ce qui vient d'être dit. Durant les premières semaines, le retard dans notre groupe est donc une aubaine ! Il y a ainsi toujours rappel et remise en mémoire de ce qui a été fait et appris.

Vient ensuite la « récitation » d'une affiche tirée au sort par une apprenante, souvent suivie par une dictée de bandelettes. Nous avançons pas à pas : certaines ont plus de facilités que d'autres à mémoriser. En général, ce sont les illettrées qui retiennent le plus vite. Et il ne faut pas plus d'une séance pour que la productrice d'une affiche la connaisse.

---

*finissent par l'emporter en nombre sur les phonogrammes dans les phrases les plus banales de notre langue. On n'écrit pas comme on parle, on n'écrit que rarement ce qu'on entend. Exigence d'orthographe, l'écriture française, inscrite dans un plurisystème graphique, à la différence d'autres langues, n'est pas phonétique : écrire c'est encoder du lisible, pas du sonore illisible.» (Marie SERPEREAU, L'écriture phonétique : un stade de l'apprentissage ou une erreur de pédagogie ?, GFEN, in Dialogue, n°118, septembre 2005, p. 17).*

On aborde ensuite le nouveau sujet ou un aspect nouveau du thème déjà abordé. Nous manipulons des cartes, des images, des plans, faisons des mots croisés, des devinettes, nous regardons des reproductions de grands peintres, nous dessinons, nous chantons, nous apprenons des virelangues<sup>8</sup> en fonction des difficultés de prononciation des apprenantes (fou rire garanti!). Nous travaillons en coopération par petits groupes, puis nous mettons en commun. « Souffler » est recommandé en cas de défaillance. Nous nous promenons dans la ville (culture et connaissance des lieux). C'est lors de cette étape que je me sers le plus du dictionnaire kosovar.

Souvent les apprenantes reçoivent une photocopie « muette » d'une page illustrant le sujet abordé et elles écrivent (ou non !) le vocabulaire et les expressions. Chacune est appelée à décrire un dessin, une situation/un personnage, etc. Tout le monde, j'y veille, doit prendre la parole avec ou sans aide des copines...

Création d'une nouvelle affiche (+/- une quinzaine par an).

Nous fermons notre valise :


AUJOURD'HUI NOUS AVONS FAIT	J'AI APPRIS
On se remémore toutes ensemble comment s'est passé le cours.	Chacune doit dire au moins une chose apprise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous avons ouvert notre valise.</li> <li>- X est arrivée en retard.</li> <li>- Y a répété.</li> <li>- Nous avons récité.</li> <li>- Nous sommes allées chez le docteur.</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucun (Samire)</li> <li>- Ces derniers temps (Nataya)</li> <li>- ...</li> <li>- ...</li> <li>- ...</li> <li>- ...</li> </ul>

Elles savent qu'au cours suivant je vais leur demander ce que signifient « aucun », « ces derniers temps »,...

Chacune est ensuite appelée à mettre une croix en dessous d'un smileys (☺ ☹ ☠) pour marquer son ressenti (je tourne le dos au tableau) et celles qui le désirent expliquent leur choix.

<sup>8</sup> Voir par exemple : [www.lalanguefrancaise.com/general/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise](http://www.lalanguefrancaise.com/general/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise)


1

A pied.   
 en bus  
 en voiture....  
 Tous les lundis,  
 je vais à Namur,  
 au cours de Français.  
 Je viens à pied  
 d'autres viennent en bus ou en voiture.  
 J'essaie d'arriver à l'heure!  
 Le jeudi,  
 nous chantons des chansons françaises  
 Tout le groupe

Je ne vais pas à Namur.  
 Je ne viens pas  
 nous ne chantons pas

ils ne sont pas en...  
 je ne suis pas ici  
 je ne suis pas belge  
 je ne téléphone pas

2


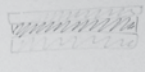
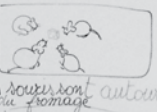
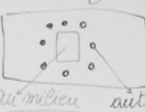
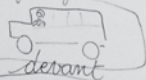
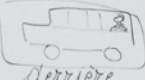

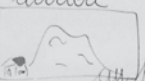
Je me marie   
 Jeudi et vendredi  
 je serai absente  
 parce que  
 je me marie samedi à la Citadelle

J'ai acheté une belle robe blanc cassé  
 J'ai invité cinq copines thaïlandaises

Mes parents sont en Thaïlande.  
 Ils ne peuvent pas venir :  
 ils tiennent un magasin.  
 Je leur téléphonerai le soir.  
 Nataya



Je ne faut pas confondre

	
vertical	horizontal
	
les roues sont autour du fromage	au milieu autour
	
devant	derrière
	
au sommet	au pied

Quelques traces du travail réalisé...

## Réflexions

Il n'y a pas de « bonne » méthode. La meilleure est celle dans laquelle le formateur se sent le plus à l'aise et autour de laquelle il arrive à fédérer les apprenants.

Pourquoi se priver de l'écrit ? Lorsque j'entends une langue étrangère, ce qui me parvient à l'oreille, c'est une « bouillie », un continuum phonique. Il est difficile d'en saisir des « morceaux » réutilisables. Ce n'est que lorsque je vois la langue écrite que je distingue les mots et que je peux commencer à les utiliser (et plus tard à analyser cette langue nouvelle et la comparer à la mienne pour mieux me l'approprier).

Les vraies illettrées concentrent toute leur attention sur la prononciation mais n'ont pas le recours au texte pour se remémorer le vocabulaire. Ce sont elles aussi qui mettent un point d'honneur à mémoriser le plus vite les affiches. Quelle fierté de « faire comme si » on savait lire<sup>9</sup> !

J'ai eu l'énorme surprise et la joie de constater en fin d'année que deux apprenantes illettrées (sur quatre) commençaient à reconnaître dans d'autres textes les mots rencontrés dans les affiches... alors que comme vous l'avez constaté nous sommes loin du « drill » MNLE pur !

Quand la valise est bâclée... la reprise est plus difficile. C'est un véritable outil d'apprentissage. Et c'est aussi un outil de promotion ! Il permet à chacune de dire, de détailler à l'extérieur (mari, famille,...) ce qui a été réalisé en classe.

Nous ne faisons pas l'économie d'apprendre de « beaux » mots, ni les « vilains » d'ailleurs... pour comprendre le vocabulaire de la rue et des gamins lorsqu'ils rentrent de l'école.

Il faut avoir une fameuse dose d'humilité ! Il est des jours où rien ne marche et ce ne sont pas les apprenants qui sont à incriminer... Que faut-il améliorer : consignes ? démarche ? ... ?

---

<sup>9</sup> « *La physiologie nous apprend une merveille : chez l'humain, les circuits du plaisir et de la mémoire... sont les mêmes ! Donc...* » (Charles PEPINSTER, *Regard sociopolitique sur cinq façons d'enseigner. Et quelle adéquation avec l'évaluation ?*, in *Journal de l'alpha*, n°165, septembre 2008, p.26, [www.lire-et-ecrire.be/ja165](http://www.lire-et-ecrire.be/ja165)).

## Pour conclure

Ce qui m'a demandé le plus d'efforts, c'est d'imaginer des situations d'auto-socio-construction... J'appartiens à la vieille école de la craie et de la salive... Se remettre en question n'est pas chose facile!

Côtoyer les membres du GBEN m'a été d'une aide précieuse et m'a appris à clarifier mes consignes, à faire travailler les apprenantes en duo/trio, à les amener par elles-mêmes à se poser des questions, à émettre des hypothèses et à les mettre « en patrimoine »,...

J'ai pillé bon nombre de livres et publications proposant des démarches que je pouvais transformer et adapter à mes cours.

Les formateurs sont des chasseurs pacifiques... d'idées!

**Marie-Jeanne VERBOIS, formatrice bénévole**

**Vie Féminine Namur**

Article rédigé en 2009 et initialement destiné à être publié dans le *Journal de l'alpha* n°172 sur l'oral, février 2010, [www.lire-et-ecrire.be/ja172](http://www.lire-et-ecrire.be/ja172)



Photo : Cellule Communication de la Ville de Vervierslicence – CC BY-SA 2.0





# Apprendre à lire et à écrire à des non-francophones... sans oublier l'éducation permanente

## Des formateurs en difficulté

Dans mon travail quotidien à Lire et Écrire Bruxelles, je suis constamment confrontée à un ensemble de questions mettant en lien l'oral et l'écrit. Lorsque j'ai appris qu'un *Journal de l'alpha* sur cette thématique se mettait en chantier, je me suis rendu compte que ces questions me titillaient fréquemment et qu'elles étaient aussi le lot quotidien des formateurs que j'accompagne en tant que conseillère pédagogique et ceux que je rencontre lors des formations en Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture (MNLE) que j'anime. Même si en tant que conseillère, je suis censée leur apporter des réponses, j'avoue que, régulièrement, je n'en ai pas ou, en tout cas, j'ai peu de certitudes... Dans cet article, je formulerai les questions qui sont les miennes en tant que formatrice, mais aussi celles qui me parviennent lorsque j'accompagne des formateurs et formatrices dans leur travail avec des apprenants débutants en lecture et écriture.

Par Sandrine COLBACK

**F**ormatrice en alpha et en remise à niveau pendant 18 ans, je suis conseillère pédagogique chez Lire et Écrire Bruxelles depuis deux ans. Dans le cadre de ce travail, j'ai repris, avec mon collègue Paulo Verniz, la formation de formateurs en Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture (MNLE) qui est LA méthode que Lire et Écrire Bruxelles préconise pour l'apprentissage de la lecture-écriture, niveau débutant<sup>1</sup>. Je suis aussi chargée d'accompagner et soutenir pédagogiquement des formatrices dans un des six Centres alpha de Lire et Écrire Bruxelles. Afin de pouvoir répondre au mieux aux questions qui apparaissent dans cette double fonction, je travaille parallèlement comme cofformatrice avec des apprenants dans un groupe de lecture-écriture.

Lorsque j'ai commencé à travailler sur la formation en MNLE, j'ai effectué des recherches et j'ai relu entièrement le livre de Danielle De Keyzer présentant la méthode<sup>2</sup>. J'ai fait une découverte: historiquement, cette méthode s'adressait à des enfants francophones, dans un travail de type individuel et c'est Danielle De Keyzer qui l'a adaptée pour un public d'adultes analphabètes.

J'ai alors cherché dans les archives de Lire et Écrire Bruxelles, en l'occurrence les formations internes continuées mises en place de 2002 à 2012, avec quel public on peut utiliser la MNLE dans le cadre de l'alphabétisation pour adultes. Lors de ces moments de formation collective, on était tombé d'accord sur le fait qu'elle s'adresse à des personnes capables de formuler des phrases simples avec un sujet, un verbe, un complément et qui utilisent des déterminants et quelques mots liens. Or, un constat s'impose: aujourd'hui, à Bruxelles, nous rencontrons très peu d'apprenants avec une telle maîtrise de l'oral. Malgré cela, nous inscrivons des apprenants avec un niveau d'oral qui reste faible dans des groupes de lecture et d'écriture<sup>3</sup>.

---

1 Pour l'oral, Lire et Écrire Bruxelles préconise l'utilisation de la méthode Pourquoi Pas!

2 Danielle DE KEYZER (sous la dir. de), *La MNLE pour les apprenants illettrés débutants. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Retz, 1999.

3 À Lire et Écrire Bruxelles, les groupes sont constitués sur base du niveau linguistique des apprenants, évalué à partir d'un test de compétences linguistiques: oral débutant, oral 1, oral 2, oral 3; lecture-écriture débutant, lecture-écriture 1, lecture-écriture 2, lecture-écriture 3.

La MNLE propose de créer des textes de référence au départ des paroles des apprenants<sup>4</sup>. Ces textes, simples, sont le résultat d'échanges entre apprenants autour d'une thématique proposée par ces derniers. En général, on espère que celle-ci intéresse et touche le plus grand nombre d'apprenants du groupe. Cet intérêt suscitera la motivation à apprendre à dire, à lire et à écrire sur cette thématique. Le formateur est facilitateur et reformule les propos des apprenants afin que le texte créé le soit dans un français le plus correct possible, mais en restant au plus proche du contenu énoncé par les personnes.

Le texte de référence étant le reflet des paroles des apprenants, ceux-ci sont censés le mémoriser et le retenir facilement. Mais c'est ici qu'apparaissent les premières questions.

## Choisir une thématique

Il y a généralement deux cas de figure :

- soit la thématique proposée est anecdotique : par exemple, le carnaval ou les vacances parce que c'est la période. Sur cette thématique, les apprenants sont capables d'exprimer pas mal de choses parce que ça touche à leur vécu quotidien. Ils ont des enfants et ils parlent de ce qu'ils vivent en famille... Face à ce type de thématique, on peut cependant s'interroger sur l'intérêt des échanges d'un point de vue réflexif.
- soit un apprenant amène un sujet d'actualité tel que la guerre en Syrie ou les élections en Russie. Ici, pour la plupart des apprenants en formation à Lire et Écrire Bruxelles, ce n'est pas l'intérêt, les avis ou la réflexion qui manquent mais bien les mots pour les dire et la capacité à structurer leurs idées dans des phrases claires.

L'année dernière, c'est l'actualité belge qui s'est imposée à nous dans une grande partie de nos groupes. Avec l'approche des élections communales d'octobre 2018, cette thématique est arrivée comme une évidence et, dans

---

<sup>4</sup> Voir : Catherine STERCQ, *La méthode naturelle de lecture-écriture, un choix exigeant* et *Travailler le premier texte de référence*, in *Journal de l'alpha*, n°162, février 2008, pp. 15-25 et pp. 26-35 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja162](http://www.lire-et-ecrire.be/ja162)).

un souci de contextualisation plus global, avec ma collègue, nous avons choisi de travailler autour du thème de la démocratie avec notre groupe. C'est grâce à des photolangages et à des vidéos que les apprenants ont découvert les rouages de la politique belge et de la démocratie. En tant que formatrices, nous essayons de clarifier et de vulgariser au maximum des concepts qui sont complexes pour nous, et donc aussi pour les apprenants.

Avec ce genre de thématique plus complexe, nous constatons que même après un travail régulier, il reste souvent une grande zone d'incompréhension de certains concepts par les apprenants.

## Créer un texte de référence qui fait sens et le mémoriser

Pour créer un texte de référence, nous entamons un travail d'oral pour mettre en forme les idées des apprenants et utiliser le vocabulaire adéquat. En tant que formatrices, on souhaite apporter du vocabulaire spécifique à la thématique. On fait répéter, on reformule afin que les phrases proposées soient énoncées dans un français correctement structuré. On questionne, on propose. Les apprenants adhèrent ou pas. Il faut s'accorder sur ce qu'on veut dire en leur rappelant que, dans un deuxième temps, ils vont devoir mémoriser le texte final. Il faut donc qu'ils comprennent bien ce que dit le texte et qu'il ne soit pas trop long à « mettre dans la tête ».

Quand tout ce travail a été effectué se pose alors la question de savoir si ce texte reflète encore les idées et les propos des apprenants. Et parfois, on se rend compte qu'au final, on est bien loin de leurs idées de départ mais aussi de la manière dont ils s'expriment oralement en français. Cependant, lorsqu'on relit aux apprenants le texte qui a émergé de la séance de travail, ceux-ci, encore tout imprégnés du travail de construction collective, adhèrent généralement à la version finale proposée.

C'est lors de la séance de travail suivante, quand le formateur revient avec un texte qu'il a réécrit et découpé en unités de sens, qu'apparaissent de nouvelles difficultés. En effet, certains apprenants ne se souviennent plus de ce qui a été dit lors de la séance précédente; ils ont oublié le sens de certains

mots et ne comprennent plus certaines idées sur lesquelles on avait longuement discuté et travaillé pour se mettre d'accord. Le formateur est dès lors obligé de reprendre un long travail d'explications. Et lorsqu'il entame le travail de répétition et de mémorisation des unités de sens du texte, il se rend compte que les apprenants ont du mal à les répéter et, à fortiori, à les mémoriser. Cette difficulté se représente à chaque séance de travail ; on voit que le texte créé collectivement ne fait plus vraiment sens. On constate même que le répéter est extrêmement difficile parce que les apprenants ne maîtrisent pas les structures langagières qui le composent.

Or, si l'on consulte le livre de Danielle De Keyser, les premiers textes de référence créés dans les groupes doivent être extrêmement simples, tant du point de vue du contenu que de celui de la structure linguistique. La création de textes sur des thématiques plus complexes met les apprenants en difficulté dans leur apprentissage du français oral et écrit. Ils ont du mal à progresser en lecture et écriture parce que les formateurs doivent consacrer plus de temps à retravailler avec eux le sens du texte et sa mémorisation.

## Garder des traces autres que le texte de référence

Comme expliqué précédemment, dans le cadre de la MNLE, les formateurs utilisent, pour travailler la lecture et l'écriture, les textes de référence comme outils d'apprentissage. Il semble qu'aujourd'hui certains formateurs se trouvent dans une situation de tension qui les amène à des difficultés dans leur pratique de formateurs en lecture et écriture.

En effet, les formateurs sont à la fois tenus d'améliorer le niveau de français des apprenants et d'aborder des thématiques sociales et/ou politiques au sein de projets d'éducation permanente. Face à cette double nécessité, ils cherchent à garder des traces de ce qu'ils travaillent dans le cadre de leurs projets et autour des thématiques d'éducation permanente. C'est ainsi qu'ils réalisent des affiches avec des illustrations issues de leurs supports imagés. Les textes de référence qui parlent de la problématique abordée constituent quant à eux des traces écrites des notions découvertes et du vocabulaire spécifique qui s'y rapporte. Mais comment, mis à part ces textes de référence, souvent trop complexes et très loin du français oral des apprenants, garder

des traces écrites du travail réalisé? Comment garder des traces écrites de toutes les informations et connaissances engrangées, des réflexions partagées lors du travail sur la thématique d'éducation permanente? C'est dans cette tension que semblent se retrouver aujourd'hui certains formateurs.

## Travailler parallèlement sur les compétences à l'oral et garder des traces écrites de ce travail

Les formateurs se rendent compte combien les apprenants sont en demande d'améliorer leurs compétences en français tant à l'oral qu'en lecture et en écriture. Pour pallier leurs difficultés à l'oral, certains formateurs n'hésitent pas à s'emparer de ces difficultés pour exercer certaines structures langagières complexes présentes dans les textes de référence. Ils reprennent les phrases que les apprenants ont du mal à prononcer et les leur font répéter. Ils proposent d'utiliser ces structures et de les appliquer à d'autres situations de la vie quotidienne. Ils corrigent et font répéter afin que les apprenants prononcent et structurent correctement les phrases dans différents contextes. Ils profitent aussi des moments informels pour aider les apprenants à structurer et à améliorer leur oral.

C'est ici qu'apparaissent de nouvelles questions :

- Comment intégrer les moments d'apprentissage de l'oral dans la MNLE et créer du lien entre les textes de référence et ce travail sur la parole des apprenants? Comment concilier le fait qu'en MNLE, on n'écrit des choses nouvelles qu'à partir des unités de sens et des mots qui se trouvent dans les textes de référence avec le souci des formateurs de garder une trace écrite du travail réalisé à l'oral et de la transmettre aux apprenants?
- Que faire de ce qui est travaillé, structuré dans les moments de travail sur l'oral qui sortent des étapes de la MNLE alors qu'ils sont très riches d'un point de vue langagier? Comment « capitaliser » tous ces moments où les apprenants apprennent à structurer leur parole? Est-ce qu'une trace écrite permettrait aux apprenants de mieux structurer leur oral? Les formateurs doivent-ils par exemple créer des « fiches outils », en plus des textes de référence, qui permettraient aux apprenants de se souvenir de comment on

dit telle ou telle chose et comment on le structure oralement, ce qu'ils n'auraient probablement aucune crainte à faire dans le cadre d'un cours de FLE?

## Une question finale qui découle de tout ce qui précède

Je terminerai par une ultime question : les formateurs ne se trouvent-ils pas finalement face à une équation insoluble, apprendre la lecture-écriture à des personnes d'un faible niveau à l'oral, tout en intégrant les apprentissages dans un travail par projet et autour de thématiques d'éducation permanente? Ce qui reste compliqué pour la plupart d'entre nous, c'est « comment faire? ». Car les formateurs peuvent aisément trouver des méthodes pour apprendre à lire et écrire, mais beaucoup plus difficilement d'autres qui explicitent comment allier les apprentissages linguistiques et le travail par projet, et comment en garder des traces pertinentes que l'on pourrait introduire dans des textes de référence qui fassent sens pour les apprenants et qui soient le reflet de leur niveau d'expression à l'oral.

Ce qui semble également complexe pour les formateurs, c'est qu'avant de pouvoir produire de l'écrit avec un groupe de lecture-écriture débutant, il faut qu'il y ait un travail préalable important sur l'oral. Et celui-ci est à faire non seulement sur la production orale mais, aussi et surtout, sur la compréhension de concepts souvent compliqués que l'on aborde dans les thématiques d'éducation permanente avec les apprenants. Ce travail sur l'oral prend du temps! Et ce temps peut prendre le dessus sur celui accordé à la lecture et à l'écriture. Pourtant, le formateur ne peut en faire l'économie pour qu'au moment venu de travailler la production d'écrit et la lecture, l'apprenant et le formateur ne soient plus en difficulté pour concevoir et comprendre un texte de référence.

**Sandrine COLBACK, conseillère pédagogique et formatrice**  
Lire et Écrire Bruxelles



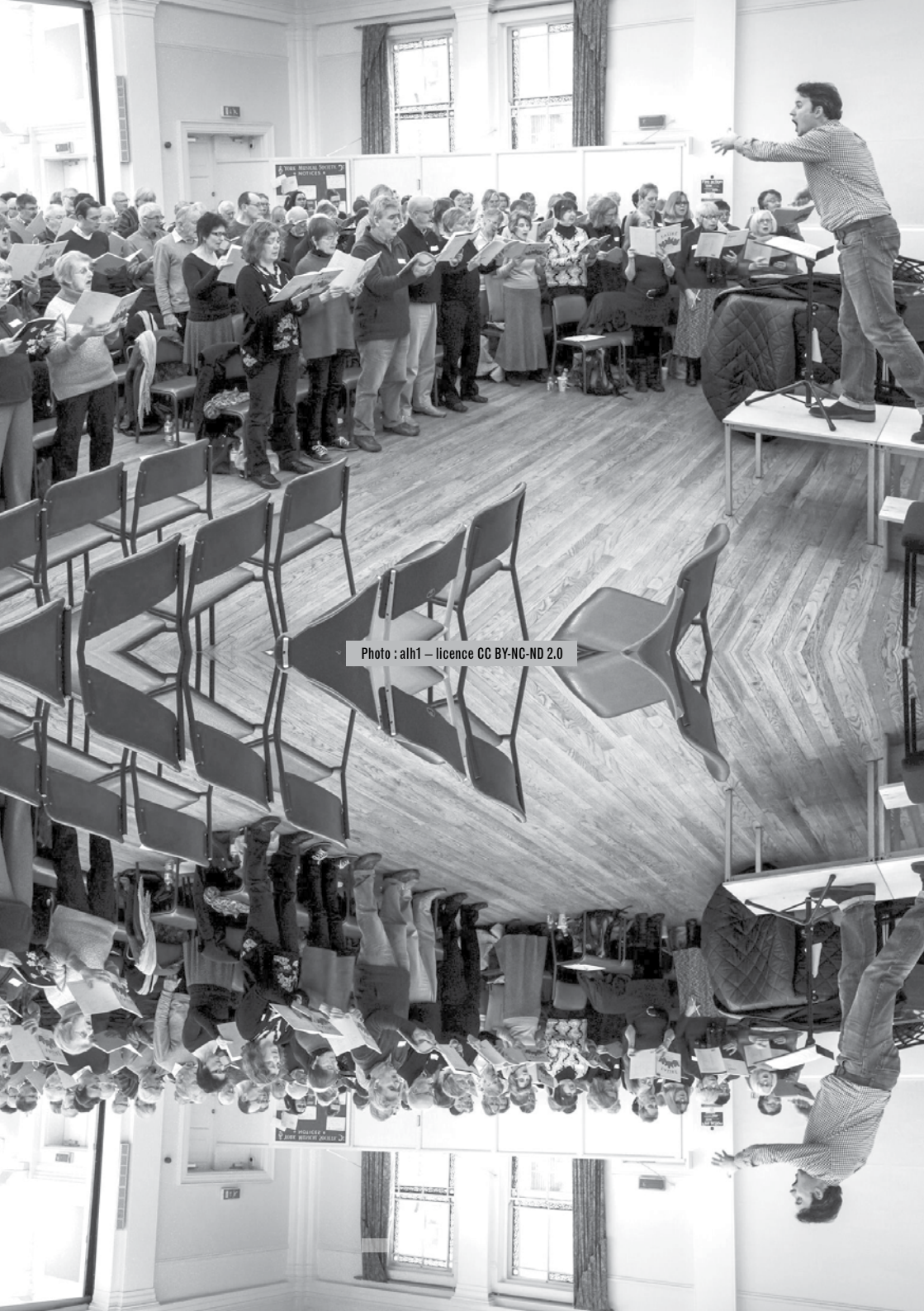


Photo : alh1 – licence CC BY-NC-ND 2.0



# Le théâtre-action pour favoriser les liens entre l'oral et l'écrit

Observant que les liens entre l'oral et l'écrit favorisent une meilleure compréhension et maîtrise de la langue, Perihan Isil, formatrice au Centre alpha Saint-Gilles de Lire et Écrire Bruxelles, instaure dans sa pratique des liens entre les deux formes d'apprentissage. En 2016, elle se lance dans le projet d'un atelier de théâtre-action où elle travaille avec les apprenants ces liens entre l'oral et l'écrit.

Entretien avec Perihan ISIL

## Travailler l'oral pour faciliter le passage à l'écrit

Formatrice depuis une dizaine d'années à Lire et Écrire Bruxelles, Perihan Isil a d'abord formé des groupes d'apprenants à l'oral avant d'animer des groupes de lecture-écriture débutants. Partant du constat que les apprenants arrivant dans ses groupes de lecture-écriture ne maîtrisaient pas bien la langue orale, Perihan a décidé d'intégrer en continu dans la formation des exercices visant à la renforcer : *« On s'aperçoit que dans les groupes de lecture-écriture débutants, il manque aux apprenants un bagage en oral. Ils n'ont pas assez d'expression, ils n'ont pas assez de vocabulaire, ne maîtrisent pas tout ce qui est intonation, tout ce qui est rythme de la phrase. Ils ne structurent pas correctement les phrases, les mots sont isolés. Et donc je fais énormément d'oral avec ces groupes. On le voit dans les groupes : les gens qui savent s'exprimer ont plus de facilités en lecture. »*

Dans sa pratique de formatrice, Perihan privilégie des activités de mémorisation et de discrimination auditive afin de faciliter le passage à la lecture-écriture : *« Des activités où les apprenants doivent mémoriser phrase par phrase, à l'audition, ce qui permet en amont de les préparer, de leur donner des pistes d'apprentissage afin de faciliter l'entrée dans la lecture-écriture. Parce que, comme on va commencer avec la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture (MNLE)<sup>1</sup>, on va commencer par des phrases avec des unités de sens qu'ils doivent mémoriser. Je les prépare en amont pour leur donner des pistes pour apprendre à mémoriser. »*

Son parcours lui a permis de se rendre compte de l'importance des techniques de mémorisation dans l'apprentissage : *« J'essaie de mettre ces techniques en place car, comme les apprenants n'ont pas ou ont été très peu scolarisés, ces techniques d'apprentissage, ils ne les ont pas. Je pense que c'est nous, formateurs, qui devons amener cela. Mon expérience de formatrice à l'oral m'a permis de voir qu'on avait besoin à un moment donné de mémoriser. Et cela s'apprend. Qu'est-ce qu'on peut mettre en place ? On travaille avec des petits dialogues, des petits textes. On va essayer de les mémoriser et de voir ce*

---

<sup>1</sup> Voir : Danielle DE KEYZER (sous la dir. de), *La MNLE pour les apprenants illettrés débutants. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Retz, 1999.

*qu'il manque, ce qu'il ne manque pas lors de la restitution. Afin que, quand on arrivera au texte de référence avec la MNLE, ils aient déjà des premières pistes pour la mémorisation. »*

Son expérience avec des groupes d'oral l'a aussi amenée à travailler la discrimination auditive au sein des groupes de lecture-écriture: *« J'ai pu constater que les apprenants n'entendaient pas certains sons quand je leur disais une phrase et donc, à l'écrit, dans les mots, ils ne retrouvaient pas non plus ces sons. S'ils ne les entendent pas, ils ne savent pas les intégrer; cela ne marche pas. C'est ce qui m'a amenée à faire beaucoup de discrimination auditive, à travailler par jeux, par dessins, etc. »*

Selon Perihan, la pratique de l'oral répond également à un besoin d'expression des apprenants: *« Comme ils ont des difficultés à s'exprimer – car ils manquent de mots et ne savent pas comment structurer les phrases –, ils ne peuvent pas communiquer comme ils le voudraient. C'est pour moi une raison de plus pour travailler l'oral dans les groupes de lecture-écriture débutants. »*

## De l'importance des traces écrites en oral

De son expérience antérieure, Perihan a tiré le constat que le choix de Lire et Écrire Bruxelles de séparer l'apprentissage de l'oral de celui de l'écrit entraînait certaines contradictions pouvant freiner l'apprentissage: *« Auparavant, dans les groupes d'oral débutants, les formateurs ne pouvaient qu'utiliser le langage oral. On ne pouvait pas donner des images, de l'écrit et on avait des retours des apprenants qui disaient: 'On ne comprend pas' ou 'Mon mari me demande des traces écrites de ce que j'ai fait au cours'. Donc les traces écrites sont très importantes pour donner un outil à l'apprenant lui permettant de travailler avec ses enfants, son mari, etc. C'est quelque chose que j'ai intégré dès le début. Ils ont besoin d'un outil, de traces. Et puis, à un moment donné, Lire et Écrire a rendu possible la mise à disposition d'un écrit à un groupe d'oral débutant. »*

Les traces écrites produites en formation d'oral permettent à l'apprenant de renforcer son apprentissage et sa motivation ainsi que de se valoriser auprès de ses proches: *« Cela a facilité beaucoup de choses. L'écrit fait partie de cette culture scolaire qui valorise l'écrit. Ce que je leur donne leur permet de*

*se valoriser, de montrer ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait. Cela renforce les liens, c'est extraordinaire, ça peut constituer une forme de motivation et ça renforce l'estime de soi. On le voit beaucoup avec les dames qui montrent leur travail et en discutent avec leurs enfants. C'est très important dans l'apprentissage, on le voit bien. »*

## Du théâtre-action pour développer l'expression et l'émancipation...

Suite aux attentats terroristes de Bruxelles en 2016, Perihan s'est lancée, en collaboration avec une artiste, dans la création d'un atelier de théâtre-action pour son groupe de lecture-écriture débutant. L'objectif premier de ce projet était de donner la parole aux apprenants, de mettre en évidence leur vécu, de susciter une réflexion au travers d'une création collective. Perihan nous raconte comment ce projet est né : *« Au moment des attentats, les apprenants avaient besoin de s'exprimer, de dire des choses parce que certains avaient déjà vécu des situations similaires dans leur pays d'origine. Pendant les attentats, il y avait des personnes qui ne venaient pas au cours parce qu'elles avaient peur. Donc on en a parlé, on s'est demandé : qu'est-ce qu'on peut faire ? Quels projets peut-on mettre en place ? On s'est dit qu'on pouvait amener cela sur un lieu public. »*

Ce projet de théâtre-action avait au début soulevé quelques doutes chez la formatrice, rapidement dissipés par l'implication des apprenants : *« C'est vrai qu'en tant que formatrice, on a des appréhensions, on se dit qu'une pièce de théâtre, ça ne va pas les intéresser. J'étais étonnée, on était là avec l'artiste et ils répétaient, ils étaient motivés. Ils voulaient tous participer. »*

La pièce de théâtre mettait en scène les violences présentes dans les pays d'origine des apprenants, leur parcours de migration et leur quotidien lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés de lecture et d'écriture. Perihan relate à ce propos : *« Les apprenants expliquaient dans les saynètes les problèmes liés aux attentats dans leurs pays d'origine et le fait qu'ils doivent migrer dans d'autres pays. Aussi le fait que quand ils arrivent ici, alors qu'ils ne comprennent pas la langue, qu'ils ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture, on leur dit : 'Vous devez aller à tel bureau.' Les bureaux administratifs sanctionnent les personnes qui*

*ne se présentent pas, même si elles ne savent pas lire et écrire. Les apprenants sont souvent confrontés à ce genre de chose... Cette réalité-là, ils l'ont aussi présentée dans les saynètes. »*

Avec un grand enthousiasme, Perihan nous livre les moments forts de la présentation de la pièce lors d'une journée organisée pour le public: « *C'était génial, tous ont été au bout du processus. Là, ils ont senti qu'on les écoutait. Et que cette parole ne restait pas qu'ici, dans le groupe, que cette parole, on peut la dire dans un lieu public. On a tous eu des émotions fortes quand le public applaudissait. (...) Dans le groupe, il y avait un monsieur qui était bègue. Je l'ai eu dans mon groupe pendant une année, ce n'était pas facile. Il devait sans cesse répéter les mots. Au moment où il a joué, il n'a pas bégayé une seule fois. Il y a quelque chose qui s'est passé; cela nous a marqués. »*

Le jour de la représentation...



## ... et pour faciliter l'apprentissage et les liens entre l'oral et l'écrit

Au-delà des objectifs de développement de l'expression et d'émancipation, l'atelier théâtre-action concourt à l'apprentissage de la langue. La collaboration avec une artiste à raison de deux heures par semaine a permis de travailler l'oral et la mise en scène. Les liens entre l'oral et l'écrit étaient favorisés par la formatrice afin de permettre la mémorisation et la compréhension. Perihan nous raconte comment la pièce s'est construite: *« On a commencé par l'oral, par ce qu'ils voulaient dire et comment le dire. C'était leurs mots, leurs centres d'intérêts, leurs émotions. L'artiste travaillait tout ce qui relevait de l'oral, les mouvements, la présentation, etc. On ne dit pas n'importe quoi et on ne le dit pas n'importe comment en public... Il faut que les gens en face, qui regardent, comprennent ce qui est dit. Donc il faut utiliser des phrases correctes. Il doit y avoir un sens à ce qui est dit. Et moi, je travaillais à l'écrit les dialogues qui avaient été créés avec l'artiste, en faisant chaque fois le lien avec la pièce qu'on allait jouer. On travaillait les erreurs, la manière de le dire à l'oral. 'Comment je peux améliorer, dire mieux à l'oral? Alors, on va l'écrire, on va le répéter au cours.' Lors des répétitions, on travaillait aussi les mots qui manquaient. Le passage par l'écrit était un facilitateur car, quand ils revenaient pour la séance suivante, ils avaient mémorisé ce qu'on avait travaillé à l'écrit la fois précédente. Si, à l'oral, la formulation n'était pas correcte, elle était corrigée dans l'écrit. L'artiste, qui travaillait en amont me disait que les apprenants mémorisaient bien! J'ai vraiment ressenti cette facilité qu'ils ont eue à faire le lien entre l'oral et l'écrit. »*

En outre, c'est dans le caractère collectif que le projet de théâtre-action a trouvé et puisé sa dynamique. Comme le souligne Perihan, *« c'est quand on construit ensemble que les apprenants comprennent. Tous ces mots qu'on a construits ensemble à un moment donné restent, s'ancrent. On est vraiment dans la coconstruction. Et ce qu'on est capable de dire, on va le dire à un public. On va le travailler ensemble, c'est un travail collectif. C'est ce qui est vraiment enrichissant. On a tout découvert ensemble. Ce sont des projets qui aident tant les apprenants que les formateurs. Franchement, je le referais.*

*C'est quelque chose qui a aussi renforcé leur confiance en eux au-delà des liens entre l'oral et l'écrit.»*

**Entretien avec Perihan ISIL, formatrice**  
**Centre alpha Saint-Gilles, Lire et Écrire Bruxelles**  
**Propos recueillis et mis en forme par Aurélie LEROY**  
**Lire et Écrire Communauté française**



Photo : CAL Province de Liège — licence CC BY-NC-SA 2.0



# Oral et écrit, même combat ?

## Particularités et convergences

Gilles Hutereau, formateur au Collectif Alpha depuis 30 ans pour les groupes d'oral et de lecture-écriture, passionné par son travail et curieux de nature, s'est formé tout au long de sa carrière autour des questions qui émergeaient dans sa pratique. Lorsque Gilles prend la parole, il défend les spécificités de l'apprentissage oral de la langue, et se désole du manque de reconnaissance de ce pan de l'alpha, pourtant essentiel puisque les difficultés à l'oral freinent la progression à l'écrit. Au lieu de considérer l'oral et l'écrit comme deux cursus distincts, ou successifs, ne devrait-on pas plutôt réfléchir à la manière d'intégrer l'un et l'autre pour atteindre un objectif commun de communication ? Dans son propos, Gilles reprend les principes de base maintes fois explicités dans les méthodes les plus connues de l'alpha, mais rarement mises à plat pour l'oral. Et pour cause : il n'existe pas de méthode d'apprentissage du français oral pour des adultes analphabètes...

Par Marie FONTAINE

À partir d'un entretien avec Gilles HUTEREAU

## Apprendre à écouter et à parler : tout un art

### Au commencement était le verbe

L'oral est-il nécessairement un préalable à l'écrit? Pour Gilles Hutereau, la réponse est oui: «*Il y a un point sur lesquels les linguistes insistent: **une langue, c'est fondamentalement un système oral**. Beaucoup de langues dans le monde ne sont pas écrites et pendant longtemps, les langues ont été parlées avant d'être écrites. Même ensuite, seule une petite partie de la population maîtrisait l'écrit. Du point de vue de la didactique de la lecture et de l'écriture, **il faut s'appuyer sur l'apprentissage de la langue parlée** puisque c'est de là que ça part. Elle est le vecteur le plus courant de la vie quotidienne, y compris dans les activités intellectuelles, culturelles et religieuses. Or, elle est souvent dévalorisée, et en tous cas, peu étudiée. Ainsi, à l'école, l'apprentissage du français est consacré principalement à la langue écrite, et plus particulièrement à ses aspects techniques (orthographe, grammaire...). Par contre, on n'y aborde pas le fonctionnement de la langue orale.*» Comme le dit Marina Yaguello: «*Malheureusement, dans les civilisations de tradition écrite, on est tellement conditionné à penser en termes d'alphabet et à découper les mots en lettres qu'on est le plus souvent inconscient de la réalité phonique; c'est pourquoi, si la plupart des gens sont capables d'indiquer instantanément de combien de lettres se compose tel ou tel mot, les mêmes éprouvent du mal à en indiquer le nombre de phonèmes. (...) Les locuteurs scolarisés ont donc de leur langue une image complètement déformée, car le mot écrit s'imprime dans la conscience et vient interférer avec la réalité phonique, qui, elle, est trop évidente pour être perçue sans effort.*»<sup>1</sup>

### Apprendre à écrire ce qu'on est capable de dire

L'oral et l'écrit doivent s'apprendre en synergie, en s'épaulant mutuellement. Gilles explique: «*Il est important de distinguer l'apprentissage de l'alphabet (identifier et écrire les 26 lettres en minuscules et majuscules) et l'apprentissage de la lecture de mots, de phrases et de textes. Dans un cours d'oral, on commence dès le départ à apprendre l'écriture de lettres, puis de quelques*

<sup>1</sup> YAGUELLO Marina, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Le Seuil, 1981, p. 72.

*mots. Quand on aborde la lecture proprement dite, il faut que les textes lus soient en rapport (du point de vue de la prononciation, de la syntaxe et du vocabulaire) avec ce que l'apprenant est capable de produire lui-même oralement. La lecture consiste alors à retrouver dans l'écrit des phrases qui sont maîtrisées à l'oral aussi bien en compréhension qu'en expression.»*

Pour les personnes analphabètes, **un support écrit n'est pas une aide**, c'est une difficulté supplémentaire. *«Si on disait aux formateurs 'vous allez apprendre ce dialogue en chinois et pour vous aider, on vous donne la transcription en idéogrammes', ils se rendraient vite compte que les idéogrammes ne sont pas du tout une aide. Il faut d'abord consacrer du temps à la prononciation de la langue, puis à la compréhension du code écrit, avant de pouvoir utiliser l'écriture comme une aide à l'apprentissage. Pour les analphabètes, l'écriture française, c'est du chinois!»*

### Trouver ses marques dans le flot de mots

Une difficulté rencontrée par toutes les personnes qui apprennent une langue étrangère est d'identifier des éléments significatifs dans un flux continu de paroles, de sons. Cela demande d'abord **une bonne maîtrise du système phonétique**. Il faut être capable de discriminer les différents sons élémentaires, les phonèmes, qui sont comme les lettres de l'alphabet: ils permettent de créer des structures sonores porteuses de sens que notre cerveau est capable d'interpréter. C'est ce qui permet par après d'assimiler **la grammaire orale**. On identifie donc d'abord les éléments de la chaîne parlée (les phonèmes) et ensuite on s'intéresse à l'ordre de ces éléments, qui donne des informations sur leur fonction. *«Par exemple, si j'entends [par], s'agit-il du verbe partir (je pars, tu pars, elle part) ou de la préposition 'par', ou d'une des syllabes d'un mot (parapluie, appartement,...)?».*

*«La chaîne parlée n'est pas constituée d'éléments séparés par des espaces, comme dans un texte. Les liaisons entre les mots font apparaître d'autres syllabes. Par exemple, pour la phrase [jecherchunapartmen], les mots sont regroupés par séries de syllabes qui ne sont pas toujours les mêmes qu'à l'écrit: [je - cher - chun - na - part - men]. Ce qui provoque souvent l'erreur 'un partment, mon partment,...'. De même, le mot 'avion', comme tous les mots qui débutent par un phonème voyelle, se prononce différemment selon le déterminant*

*qui le précède, ce qui rend son identification compliquée. Un apprenant m'a dit: 'navion, zavion, lavion... mais ça change tout le temps! Alors c'est quoi le mot?' Cette remarque tombait à pic pour nous permettre d'aborder une question fondamentale de la grammaire de l'oral que doivent affronter tous les débutants: les déterminants (le, la, les, un, une, des, du, de la, d', l',...) et les prépositions (en, au, à la,...) qui précèdent les substantifs dans les groupes du nom (ma carte d'identité, l'adresse du propriétaire de l'appartement, etc.).»*

### On écrit avec la tête et on parle avec le corps

Gilles insiste beaucoup sur l'aspect phonologique de la langue: « Une langue, c'est un système dans lequel il y a les signes de base, les sons, avec lesquels on forme des assemblages liés à un sens. » **Apprendre à percevoir les sons qui composent la langue, à les différencier, puis à comprendre comment on les produit** avec notre corps afin de les reproduire est donc une des spécificités du cours d'oral. C'est une étape indispensable pour arriver à communiquer oralement, mais aussi pour lire et écrire. En effet, puisqu'une des bases de l'écriture, c'est de comprendre le lien graphophonétique entre des sons et leur représentation, un réel problème se pose si les personnes ne distinguent pas certains sons.

Ce travail demande **des connaissances et des compétences particulières et pointues**, car il faut identifier pour chaque son ce qui se passe dans notre corps lorsqu'on le produit: vient-il de l'avant ou de l'arrière de la bouche? Comment positionnons-nous nos lèvres, notre langue, nos dents? Et plus bas, invisible, notre larynx aussi entre en jeu: il faut le toucher pour comprendre la manière dont les cordes vocales qui s'y cachent vibrent pour produire tous les phonèmes voyelles et certains phonèmes consonnes... Gilles explique: « Le 'p' et le 'b' sont très proches. Ils sont tous deux produits par une petite 'explosion' au niveau des lèvres: le flux de l'air expiré est bloqué au niveau des lèvres, puis relâché. Le trait distinctif, c'est que pour le 'b', les cordes vocales vibrent aussi, alors que pour le 'p', elles ne vibrent pas, ce qu'on peut sentir en mettant les doigts sur le larynx. Et pour le 't' et le 'd', le 'k' et le 'g',... c'est la même chose: l'un est muet et l'autre est sonore. Pour les voyelles, ce sont les points d'articulation qui sont particulièrement importants: l'endroit où le son se forme dans la bouche. Les sons postérieurs se forment à l'arrière de la

*bouche et les sons antérieurs à bavant, du côté des dents, de l'ouverture de la bouche. Ainsi 'o' et 'on' sont plutôt émis à l'arrière de la bouche, alors que 'i' se produit à l'avant.»*

Là où, à l'écrit, il faut exercer le geste graphique, le bout des doigts se faisant le prolongement de notre pensée, **lorsqu'on parle, c'est tout le corps qui se met en mouvement.** *«Parler, c'est très corporel, ce n'est pas un tapotement des doigts sur un clavier. Les paroles jaillissent de notre propre corps: elles naissent du souffle d'air de nos poumons, des vibrations de nos cordes vocales, des raclements de notre luvette, des sifflements qui frôlent notre palais, notre langue et nos dents, ou qui explosent entre nos lèvres.»* S'intéresser à ce qui se passe dans notre corps, le toucher, l'ausculter, c'est quelque chose dont la plupart des gens n'ont pas l'habitude dans notre civilisation où le mental prévaut et le corps reste trop souvent tabou. *«C'est un peu gênant, car on a l'impression de faire quelque chose de bizarre avec la bouche.»* Et au-delà de la bouche, il faut aussi soigner notre posture, nos gestes, nos mimiques... qui influencent grandement la compréhension. Lorsqu'on parle, on s'expose donc beaucoup plus qu'à l'écrit (même s'il y a aussi de gros blocages causés par cet écrit qui reste... alors que les paroles s'envolent). Le formateur ou la formatrice ne doit pas avoir peur de montrer l'exemple en mimant, en grimaçant, en exagérant afin de lancer le mouvement. **Lorsqu'on se destine à donner des cours d'alpha, est-on préparé à cela?** *«Ils vont me prendre pour un clown»,* disent certain·e·s formateur·rice·s, embarrassé·e·s, tandis qu'une autre lâche *«Moi je m'en fous, je fais la folle»*. Dans un cas comme dans l'autre reste toujours cette idée de dépasser une limite, alors que parler est finalement ce que nous faisons tou·te·s, sans y penser. On se rappelle plus ou moins de l'apprentissage de l'écrit sur les bancs de l'école – un truc sérieux! – alors qu'apprendre à parler, ça s'est fait «tout seul»...

## Écrire, c'est du sérieux... Et l'oral alors ?

En réalité, apprendre à parler, cela demande un travail ardu au petit enfant: être attentif, répéter, encore et encore, rectifier ses erreurs... Il est aidé en cela par des comptines, des rimes et des jeux, qui semblent un simple amusement, mais qui en réalité stimulent l'apprentissage. Malheureusement, nous ne sommes plus des enfants: nous avons moins de temps, de patience et nous

ne jouons plus très souvent. Pourtant, nous avons tout autant besoin de stimulus réguliers, dans la durée; c'est pourquoi tout apprentissage nécessite des exercices méthodiques. Cette réalité semble malheureusement moins reconnue pour l'oral que pour l'écrit, constate Gilles, dépité: *« Quand les gens commencent à lire et à écrire, on considère qu'il est tout à fait normal qu'ils passent des années à acquérir une écriture lisible et une lecture fluide. Par contre, on néglige de les aider à améliorer leur capacité de compréhension à l'audition et la qualité de leur prononciation. »*

En outre, on constate dans notre société une prévalence de la langue écrite sur la langue parlée: tout passe par l'écrit, et ce qui n'est pas écrit a moins de valeur. Dans les cours d'alphabétisation populaire, qui ont pour objectif de permettre de se positionner de manière critique par rapport aux rapports de domination imposés par la société, on pourrait s'attendre à ce que cette priorité de l'écrit sur l'oral soit remise en question. Certes, la plupart des personnes viennent dans un cours d'alpha poussées par l'envie, le besoin ou l'obligation d'apprendre à lire et à écrire. Et donc elles peuvent mal vivre le fait de **devoir « patienter » dans un cours d'oral** parce qu'elles ne sont pas encore « assez bonnes » pour accéder à la classe de lecture-écriture. Même chez les formateurs et les formatrices, on constate parfois une valorisation de l'écrit par rapport à l'oral: *« C'est comme si apprendre à parler n'était pas épanouissant, alors qu'accéder à la lecture, c'est vraiment le graal. La lecture est trop souvent considérée comme la principale voie d'accès à la culture et aux satisfactions qu'elle procure, alors qu'elle existe sous de nombreuses autres formes (chant, danse, théâtre, cinéma,...). »* C'est dommage car une conception hiérarchique de l'apprentissage de la langue est stigmatisante, tant pour les apprenant-e-s que pour les formateur-ric-e-s. Au Collectif Alpha, on essaie de favoriser le lien entre l'apprentissage de l'oral et celui de l'écrit de différentes façons, mais la solution idéale n'a pas encore été trouvée.

### Continuer d'avancer, en oral comme en écrit

Le fait qu'une personne qui a encore de grosses difficultés à l'oral commence l'apprentissage de l'écriture n'est pas spécifiquement un problème, à condition qu'elle puisse, **en même temps, continuer à travailler systématiquement l'oral**. Claire, longtemps formatrice en oral et maintenant titulaire

d'un groupe lecture-écriture <sup>2</sup>, se rend compte que les membres de son groupe perdent des compétences qu'ils avaient pourtant exercées intensivement les années précédentes au cours d'oral. Les nouveaux acquis n'étaient pas encore suffisamment ancrés pour qu'ils puissent se passer d'un travail régulier. **Mais comment poursuivre l'apprentissage de l'oral alors qu'il y a tellement de nouvelles choses à apprendre pour entrer dans les codes de l'écrit?** C'est néanmoins nécessaire, car les formateur-riche-s des groupes plus avancés font le constat que beaucoup d'apprenant-e-s bloquent à l'écrit à cause de leur niveau d'oral. Comment appréhender la conjugaison des verbes à l'écrit si, à l'oral, on s'exprime encore par des phrases boiteuses, du genre « moi malade »? Comment s'y retrouver entre « an », « on » et « in » si on n'entend pas la différence entre ces sons? Et comment travailler sur ces difficultés en tant que formateur-riche « d'écrit » et non « d'oral »?

Un espace pour travailler l'oral de manière intégrée tout au long de la formation peut être utile, mais ça ne suffit pas toujours. La plupart des associations connaissent ces apprenant-e-s « qui n'avancent pas », qui stagnent au fil des ans et des apprentissages. On dit de ces personnes qu'elles parlent un sabir, ou un français fossilisé<sup>3</sup>, ou encore un français cassé. Elles réussissent à se faire comprendre, malgré leur vocabulaire réduit, leur prononciation approximative et des structures de phrases erronées. Elles estiment donc que leur objectif de communication est atteint. **Apprendre, ça demande de sortir de sa zone de confort.** Quelqu'un qui arrive en Belgique et ne connaît rien n'est pas dans le confort, et l'apprentissage va lui permettre d'être plus à l'aise. Mais quelqu'un qui se débrouille dans son environnement depuis des années avec son français cassé, pourquoi donc sortirait-il de sa zone de confort? Tout ne se joue pas en classe, car **l'apprentissage se fait aussi par la répétition en situation réelle**: *« Normalement dans un milieu francophone, ces personnes devraient être en contact avec le français pour renforcer leur apprentissage, mais si ce n'est pas le cas, ce n'est pas étonnant qu'elles ne*

---

<sup>2</sup> Groupe destiné aux personnes qui n'ont jamais été scolarisées et n'ont pas acquis les bases du langage écrit.

<sup>3</sup> CONSTANT Jean (coord.), *Abécédaire du formateur. Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissages*, Lire et Écrire, 2014, p. 58 ([www.lire-et-ecrire.be/Analphabete-et-debutant-a-l-oral-questions-d-apprentissages](http://www.lire-et-ecrire.be/Analphabete-et-debutant-a-l-oral-questions-d-apprentissages)).

*progressent pas. Les pédagogues ne peuvent pas forcer les gens à apprendre. Il faut qu'ils fassent des choses par eux-mêmes, en dehors des cours, pour être en contact avec le français: rencontrer des gens, écouter la télévision... Ce n'est qu'à cette condition qu'ils pourront renforcer leur apprentissage et progresser.»*

## Apprendre à apprendre, à l'oral comme à l'écrit

Apprendre par la répétition, par l'utilisation en contexte... tout ceci vaut tant pour l'oral que pour l'écrit. Bien conscients des spécificités de chaque discipline, nous allons maintenant nous intéresser à ce qui les relie en passant en revue quelques grands principes de base qui sous-tendent l'apprentissage, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

### Le contexte : partir de dialogues

*«L'idée de départ, c'est la communication. On part donc de dialogues, avec des petites phrases simples»,* que l'on peut trouver dans différentes méthodes audiovisuelles<sup>4</sup> ou que l'on peut imaginer en écoutant les gens parler dans la rue.

D'abord des échanges très courts :

- *Tu viens ?*
- *Oui, j'arrive !*
- *Tu es pressé ?*
- *Oui, je suis en retard.*

Puis des dialogues plus élaborés à partir d'un thème (demander son chemin, faire des achats, etc.) et de points de grammaire (l'impératif, les comparatifs, etc.) :

- *Essaie d'abord la petite robe noire !*
- *D'accord.*
- *Elle est très chic. Elle te va bien... Mais elle n'est pas un peu large ? C'est du 40 ?*

---

<sup>4</sup> Gilles reprend notamment les dialogues des niveaux débutants des méthodes de FLE éditées par CLE International, ou de la méthode *Totem* (Hachette) dont certains dialogues sont diffusés sur YouTube et TV5 Monde (<http://apprendre.tv5monde.com>).



- *Oui. Je vais essayer la taille 38.*
- *Ah oui! C'est mieux, beaucoup mieux.*<sup>5</sup>

Cela permet d'apprendre **les mots en contexte**, car c'est seulement ainsi qu'ils **prennent sens**. Veiller à situer les mots dans un contexte facilite la compréhension, mais aussi la mémorisation: « *Il faut que la compréhension du sens vienne de l'intérieur de la langue qu'on apprend, sans avoir recours à une traduction. Car sortis de leur contexte, les mots perdent leur sens; on pourrait tout aussi bien dire 'ba be bi bo bu'.* » Ainsi, lorsqu'une personne parle sa langue d'origine à Bruxelles avec un-e compatriote, il n'est pas rare de l'entendre glisser des mots en français dans la conversation. « *Comme 'maison communale' par exemple. Au Maroc, il y aurait un autre mot, du genre 'maison de la ville'; mais pour eux, maison communale, c'est un truc belge. Ils n'auraient pas la même image mentale avec une traduction littérale.* »

À l'écrit également, on estime qu'il faut partir d'un contexte qui fait sens pour les personnes. Ainsi en MNLE<sup>6</sup>, méthode largement utilisée en alphabétisation, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait à partir de petits textes produits oralement par le groupe. De même, dans les ateliers ECLER<sup>7</sup>, c'est en révisant leurs propres textes, à partir de leurs erreurs que les personnes travaillent des points d'orthographe et de grammaire.

## Progresser du plus simple au plus complexe, enrichir petit à petit

Partir d'un contexte ne veut pas dire partir du complexe: on commence avec de petits dialogues très simples, et on ajoute des difficultés au fur et à mesure. Dans tout apprentissage, on décompose la matière en petites unités successives, avec des objectifs faciles à atteindre, pour arriver en fin de compte à un résultat élaboré qui semblait hors d'atteinte à première vue.

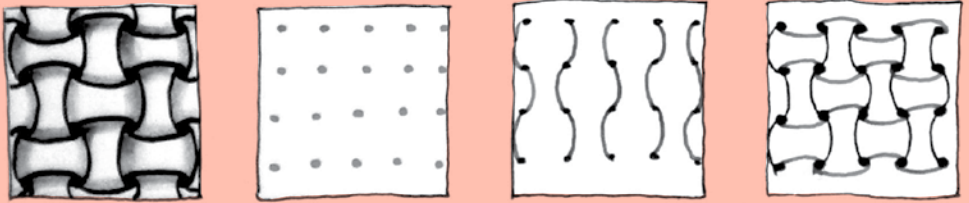
---

<sup>5</sup> GRAND-CLÉMENT Odile, *Grammaire en dialogue, Niveau grand débutant*, CLE International, 2010, p. 73.

<sup>6</sup> DE KEYZER Danielle (sous la dir. de), *La MNLE pour les apprenants illettrés débutants. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Retz, 1999.

<sup>7</sup> FONTAINE Marie et MOUTTEAU Kristine, *Atelier ECLER (Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir). Apprendre à écrire en écrivant librement*, Collectif Alpha, 2017 (<http://cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=46&record=19110756124919389389>).

Étape par étape, en gardant l'objectif bien en tête. Connaissez-vous les « zentangles »<sup>8</sup>? Gilles anime un atelier où il s'agit de créer **un dessin complexe, à partir de motifs simples en suivant un processus** en trois ou quatre étapes. Pas à pas, on ajoute des lignes de manière régulière et **logique**. Comme ce n'est pas très difficile, on y prend du **plaisir**, et comme le résultat est satisfaisant, on est **fier** de soi et on a envie de continuer. En somme, c'est le même processus que l'on applique lorsqu'on apprend à parler.



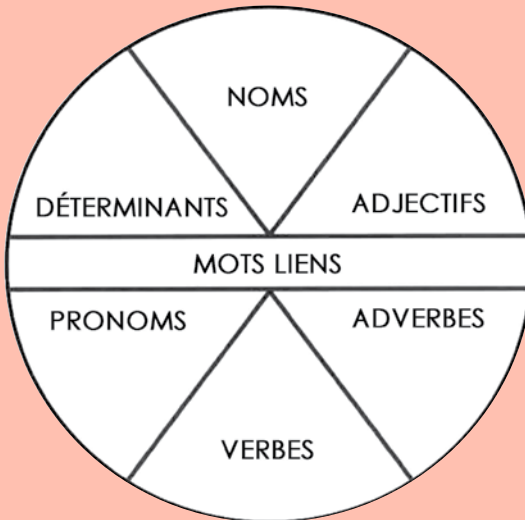
Création pas à pas d'un motif « zentangle » proposé par Art Zen  
(<http://artzen.canalblog.com/archives/tangles/index.html>).

Gilles illustre ce principe de progression du plus simple au plus complexe par un exemple concret qui concerne **la grammaire de l'oral**: « *Quand nous apprenons les premiers verbes, nous nous concentrons sur le radical oral, qui est la forme commune aux trois premières personnes du singulier. Par exemple: je, tu, il(s), elle(s) [parl], [mang], [prend], [vien], [veu],... Pour les verbes du premier groupe, c'est aussi la forme de la troisième personne du pluriel (ils, elles [parl], [téléphon], [écout],...).* **De ce point de vue, le français oral est beaucoup plus simple que l'écrit.** Il ne faut pas se préoccuper de choisir la bonne terminaison (-e ou -es, -s ou -t, -e ou -ent,...), la forme du radical oral est toujours la même. Cette approche permet de contrecarrer l'installation du fameux 'moi/toi + infinitif' (moi partir) qui limite terriblement les possibilités de compréhension et d'expression des apprenants. À partir de ce radical, on peut ensuite créer la première personne du pluriel en ajoutant le

8 Voir : [www.icem-pedagogie-freinet.org/node/49468](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/49468)

*phonème [é] au radical. Il est absolument inutile à ce stade de faire remarquer les différences orthographiques entre ‘parler’, ‘parlez’ et ‘parlé’. Il faut au contraire considérer comme un avantage qu’une seule forme orale remplisse plusieurs fonctions grammaticales dont les apprenants pourront éventuellement prendre conscience quand leur maîtrise de la langue orale sera suffisante. Au départ, l’apprenant est conduit à constater que l’on peut dire ‘vous [parlé] français’, ‘je sais [parlé] français’, ‘j’ai [parlé] français’... mais qu’on ne dit jamais ‘moi [parlé]’! ».*

Ce même principe est utilisé à l’écrit pour aborder la nature grammaticale des mots. Ainsi, avec la « roue de la grammaire »<sup>9</sup>, on commence par les catégories de mots les plus générales et les plus évidentes, avant d’aborder celles qui sont moins utilisées et de zoomer pour identifier les différences au sein de chacune d’elles.



<sup>9</sup> FONTAINE Marie et MAES Frédéric, **La roue de la grammaire pour une pratique de la grammaire pragmatique et émancipatrice**, Collectif Alpha, 2017, p.24 (<http://cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=3&record=19121159124919493319>).

Dans la même logique, on peut **enrichir le vocabulaire et travailler sur les logiques qui structurent les phrases** en les complexifiant petit à petit. Cela peut se faire à l'oral comme à l'écrit. On connaît le principe des « **gammes** » en MNLE, où il s'agit de remplacer une unité de sens par une autre. « *On ajoute des éléments porteurs de sens et on doit réfléchir où les mettre. On part de quelque chose de simple et on va, progressivement, vers du plus complexe. C'est l'amplification. Nous avons travaillé ainsi à partir d'une vidéo de À l'école de la francophonie où un enfant vietnamien présente sa famille et les activités de ses parents :*

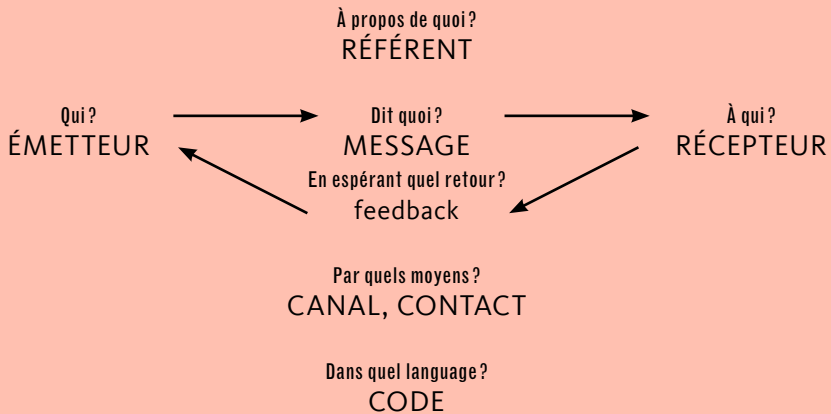
- *Ma mère cultive des légumes.*
- *Ma mère cultive des fruits et des légumes.*
- *Ma mère cultive des fruits et des légumes dans notre jardin.*
- *Ma mère vend des légumes au marché.*
- *Ma mère vend des fruits et des légumes au marché.*
- *Ma mère vend les fruits et les légumes de notre jardin au marché.*
- *Ma mère vend les fruits et les légumes de notre jardin au marché du village.*

Évidemment, ces exercices sont réalisés sans support écrit. Ce qui est important, c'est que les apprenant-e-s arrivent à produire spontanément ces phrases. Pour les aider, on peut recourir à des illustrations ou des photos (des légumes, des fruits, une mère, un jardin, un marché, etc.) qui sont disposées dans l'ordre où ces mots apparaissent dans la phrase. Cet exercice permet aux apprenant-e-s de **se familiariser avec la syntaxe du français et de l'assimiler**. Il-elle-s pratiquent d'abord la substitution et l'amplification sur des dialogues et des récits audiovisuels qu'il-elle-s ont mémorisés. Ensuite, sur cette base, ils-elle-s sont amené-e-s à **produire de nouveaux dialogues** et des récits originaux qui reflètent leur propre expérience de la vie. Il ne faut **sur-tout pas se limiter à une seule version du dialogue**, celle qui est fournie par le manuel. Quand c'est le cas, les apprenant-e-s mémorisent mécaniquement le dialogue et il ne reste dans leur mémoire qu'une caricature qui les rend incapables de modifier les paramètres pour s'adapter à différentes situations de communication.

On peut aussi **nuancer et enrichir les capacités de compréhension et d'expression** en utilisant le schéma de communication de Jakobson : un émetteur

(le locuteur) adresse un message (l'objet de la communication) à un récepteur (l'interlocuteur), dans un certain contexte (le référent), au moyen d'un certain vecteur (le canal) et en utilisant un certain type de langage (le code).

### SCHÉMA DE LA COMMUNICATION (JAKOBSON)



En faisant varier les paramètres, on induit des modifications dans la manière dont on exprime le message, on introduit à l'utilisation de **registres de langue différents**. On trouve cette brillante idée (ainsi que beaucoup d'autres) dans le livre du maître de la méthode *Pourquoi pas!*<sup>10</sup>. Gilles prend comme exemple l'unité 1 de cette méthode: Honoré est malade et son ami vient lui remonter le moral. En changeant l'interlocuteur (l'ami est remplacé par un médecin, la mère d'Honoré, ou le propriétaire de l'appartement qui vient réclamer un loyer impayé), on peut imaginer des dialogues très différents les uns des autres. «*Dans ce genre de situations, les répliques vont forcément varier: parfois on va dire 'tu' et parfois 'vous'. C'est ainsi que les gens vont commencer à comprendre la différence entre 'tu' et 'vous', sinon ils ont*

<sup>10</sup> SAGOT Henri, *Pourquoi pas! Méthode audiovisuelle de français pour adolescents et adultes*, Pedagogi-a, 1987.

*tendance à n'utiliser que le 'tu'.* » Dans leur atelier communication, les collègues de Gilles ont créé un jeu de l'oie qui permet de travailler ces registres de langage: chaque case représente une situation de communication, et un dé détermine à quel type d'interlocuteur on doit s'adresser<sup>11</sup>.

## Comparer et classer, selon ce qui est similaire ou différent, et ce qui importe

Tout aussi important que la complexification progressive: la comparaison et le classement sur base des similitudes et des différences au sein d'un ensemble d'éléments. Une pratique utilisée aussi bien pour l'apprentissage de l'oral que de l'écrit<sup>12</sup>. Ainsi Gilles se base sur **des mots modèles pour chacune des 16 voyelles phonétiques du français**, qui vont être comparés à d'autres. *« Je leur donne une représentation imagée d'une centaine de mots courts, d'une syllabe, qui contiennent un phonème particulier. Par exemple pour le son [a], j'utilise le mot 'table'. Ils retiennent 'a comme dans table'. Ensuite, on cherche d'autres mots où on entend [a]: 'cable', 'sable', 'tram'... Cela permet de repérer que c'est toujours le même son qui se trouve au centre, et qu'avant et après, il y a d'autres sons, comme [tr] ou [s]. On peut ainsi isoler des sons en faisant un travail de comparaison entre plusieurs petits mots composés de 3-4 sons. Dans 'fil', 'ville', 'frite'... on va isoler le son [i]. Ensuite, en faisant d'autres comparaisons, on va isoler d'autres sons: [f], [v],... ». À l'écrit, **pour apprendre à tracer les lettres**, c'est le même processus: « Quand on apprend les lettres 'a' et 'd', on dit: 'Regarde le 'a', c'est presque comme le 'd' mais il a une petite barre, alors que le 'd' a une grande barre qui monte'. L'important, c'est d'identifier les signes distinctifs, ce qui permet de voir tout de suite qu'on a affaire à un 'a' ou un 'd'... La forme centrale est la même, une sorte de 'c' fermé par une barre, et le trait distinctif entre le 'a' et le 'd', c'est la longueur de cette barre. »*

<sup>11</sup> FONTAINE Marie, FRANCOU Sandrine et DE COSTER Julie, **Communication interpersonnelle**, Collectif Alpha, 2014 (<http://ns3000175.ovh.net/Record.htm?idlist=2&record=19116221124919344039>).

<sup>12</sup> La MNLE se base sur la comparaison d'unités de sens produites par le groupe, afin de dégager les similitudes entre les mots. Par exemple: « grand » c'est comme « maman ». On peut aussi afficher les mots modèles utilisés dans les cours de lecture-écriture dans la cafétéria du centre de formation, comme cela se fait au Collectif Alpha de Molenbeek.

On retrouve cela aussi dans l'exemple cité plus haut concernant la conjugaison : **le trait commun**, c'est le radical du verbe (mang-) et **le trait distinctif**, c'est la terminaison (aucune terminaison à l'oral pour « mange », « manges » et « mangent »; [-é] pour « mangez », « manger » et « mangé »; etc.). Ce trait distinctif est **porteur de sens** puisqu'il donne une information sur la personne qui fait l'action. C'est ainsi qu'on peut créer des catégories. Ce travail d'analogies et de **catégorisation**, on a l'habitude de le faire depuis l'école maternelle sous forme de jeux ; c'est donc devenu naturel pour nous, mais ce n'est pas le cas des adultes qui n'ont jamais été scolarisés. Il faut en prendre conscience et exercer ces compétences, par exemple en travaillant les prérequis à la lecture<sup>13</sup>.

Pour introduire aux **nuances de la langue**, on évitera de se limiter aux traits communs, et on attirera l'attention sur les traits distinctifs. « *Entre 'fatigant' et 'fatigué', le sens change en modifiant seulement un phonème à une certaine place.* » Ensuite, il faut faire un lien avec le sens : « *Après on fait des phrases. Je suis fatigué car le travail est fatiguant'. Quand on donne des explications en français et qu'on les illustre avec des petites phrases simples, les apprenants comprennent. Ils font peut-être le parallèle avec leur propre langue dans leur tête. C'est le début d'un travail en autonomie car ils vont pouvoir transposer la même logique à d'autres mots : amusé, amusant...* ».

## Combiner la réaction en situation et le travail systématique

Pour ancrer de nouvelles notions, de nombreuses répétitions sont nécessaires, sous formes d'exercices systématiques, mais aussi de manière plus spontanée, en corrigeant des mots ou tournures nouvellement acquises lorsqu'ils ou elles surviennent. Cependant, en situation réelle de communication, lors d'un débat par exemple, reprendre chaque erreur détournerait l'attention du sens des échanges. **La correction en différé** permet de baser les apprentissages sur des éléments vécus en contexte, sans pour

---

<sup>13</sup> Voir à ce sujet : MICHEL Patrick et FONTAINE Marie, *Prérequis à la lecture. Orientation dans l'espace et organisation du tout en parties*, Collectif Alpha, 2017 (<http://ns3000175.ovh.net/Record.htm?idlist=7&record=19121174124919493569>) ; FONTAINE Marie et MICHEL Patrick, *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*, Collectif Alpha, 2014 (<http://ns3000175.ovh.net/Record.htm?idlist=13&record=19117023124919352059>).

autant perturber l'activité: «*Je repère les fautes que j'entends le plus souvent, et ensuite, lors d'une séance de travail spécifique, je ferai des mises au point.*» C'est le même principe qui est appliqué à l'écrit dans les ateliers ECLER<sup>14</sup> au Collectif Alpha. Les gens écrivent librement, et avant toute autre chose, le-la formateur-riche réceptionne leurs textes du point de vue de leur contenu, de leur sens. Ensuite, il-elle surligne tout ce qui est correct avant d'aborder les erreurs. Un autre moment sera consacré à des explications plus systématiques concernant les points problématiques rencontrés dans les textes, suivies d'exercices d'entraînement, ce qui permet de **se référer à des difficultés réelles rencontrées par les apprenant-e-s** et de leur montrer que l'erreur permet d'apprendre. Sur certains points récurrents, il est néanmoins possible de **repren- dre brièvement et sur le champ** une personne qui se trompe, comme bien des parents le font avec leurs enfants: «y'en a un sac...» → «il y a un sac...». Cette légère intervention n'empêche pas la personne de continuer à parler. Selon la situation, on peut aussi se lancer dans **un peu plus d'explications**: «*Par exemple, quand une apprenante qui était absente se justifie par 'ton mari malade', je lui réponds 'je n'ai pas de mari', et j'essaye de lui faire comprendre la différence entre 'ton' et 'mon'. Il ne faut pas que ce soit humiliant, mais c'est le rôle du formateur d'amener les apprenants à se rendre compte de leurs erreurs et à les rectifier pour ne pas les maintenir dans l'illusion qu'ils parlent bien.*» Cela vaut particulièrement pour ceux et celles qui parlent un sabir: «*Les formateurs deviennent des spécialistes en sabir, à tel point que l'on croit qu'ils parlent la langue de l'apprenant. Mais en faisant cela, en voulant les 'aider', ils les maintiennent dans leur sabir.*»

Le travail systématique peut se faire tant à la production qu'à la compréhension, en classe, mais aussi en dehors. Une formatrice explique ainsi qu'elle s'arrange pour **utiliser souvent une tournure difficile à assimiler de manière naturelle**, afin que les apprenant-e-s l'aient dans l'oreille et y soient plus attentifs dans leur vie quotidienne... à condition d'avoir l'occasion de communiquer avec des gens qui parlent un français correct. «*S'ils fréquentent des gens qui parlent bien le français, ce qu'on a vu en classe va être renforcé par des dizaines d'auditions, puis par des productions.*»

---

14 FONTAINE Marie et MOUTTEAU Kristine, op. cit.



Outre les corrections en contexte, il est malgré tout nécessaire de faire du drill, tout en étant conscient que **le drill ne suffit pas** : réussir parfaitement les exercices ne garantit pas que la matière répétée sera transposée aisément dans la vie quotidienne. Les apprenant-e-s adorent ce genre d'exercices systématiques : ils leur donnent l'impression de « travailler dur », alors que finalement, ils sont plus simples, puisqu'il suffit de se focaliser sur un seul élément et de le répéter machinalement. Quelques exemples : « *On peut leur faire classer des images en silence : ils doivent les mettre d'un côté ou de l'autre en fonction du son entendu ([u] ou [ou] par exemple) ; on leur fait entendre un mot et ils doivent désigner l'image correspondante ; chacun à son tour répète le pays d'où il vient et sa nationalité (ils ont tendance à confondre les deux), et les utilise dans une phrase correcte ; etc.* ». Ces exercices hors contexte sont indispensables selon Gilles : « *Je sais bien que c'est du drill. Mais aussi bien en oral qu'en écrit, on ne peut pas se passer d'exercices comme ça, sauf si on pense qu'ils sont superdoués et que ça va aller tout seul. Souvent on attend que les gens en alpha se comportent comme des personnes alphabétisées qui arrivent plus facilement à apprendre d'elles-mêmes. Comme si on oubliait qu'apprendre, ça s'apprend, et que ce n'est pas facile, que cela demande un effort terrible.* »

## Au commencement était... le plaisir !

Effort terrible... C'est terrible de conclure un article sur ces mots ! Alors qu'il y a aussi **le plaisir, ce puissant moteur d'apprentissage**. On apprend mieux quand on est fier de soi, d'être arrivé à se dépasser, d'être capable de s'exprimer et d'être compris, de comprendre le monde aussi. C'est un nouvel univers, passionnant, qui s'ouvre : de nouvelles amitiés, des références culturelles partagées (série TV, chansons,...), un gain d'autonomie... Ces petits et grands bonheurs rendus possibles grâce aux cours d'oral sont comparables aux « joies de la lecture » : « *Ce n'est pas l'activité de lecture qui procure du plaisir, mais ce qu'elle nous permet de découvrir (une histoire, des connaissances,...). Si on aborde la lecture uniquement par le biais du travail sur les syllabes et des répétitions de textes, c'est fastidieux et on passe à côté du plaisir que procure l'accès au sens du texte.* » Ainsi, il ne faut pas attendre

d'être capable de réellement bien parler ou bien lire pour éprouver du plaisir à exercer ces compétences<sup>15</sup> : bébés, nous échangeons gaiement par des gazouillis approximatifs et nous partageons des moments lecture-câlin avec nos parents... Bien avant d'apprendre la technique, nous nous plongeons avec plaisir dans la pratique.

Apprendre demande de fournir des efforts, certes, mais ce n'est pas nécessairement déplaisant ! L'autre jour, je regardais de tout petits enfants, à cet âge où ils apprennent tellement de choses sans avoir besoin pour cela de s'asseoir sur les bancs de l'école. Et ce que je voyais, c'était le plaisir, le pur plaisir sensoriel qu'ils prenaient à découvrir, à s'immerger de tout leur corps dans une activité, sans penser en termes d'objectifs ou de résultats. Non. Ils étaient **tout entiers dans l'expérience et ce qu'elle leur apportait comme sensations au moment présent. Ce qui est intéressant, ils le répèteront**, encore et encore, inlassablement... En somme, les enfants apprennent eux aussi à force d'essais-erreurs et de répétitions systématiques... mais sans y penser et en y prenant du plaisir. Ils avanceront ainsi dans la vie, d'apprentissage en apprentissage...

**Marie FONTAINE**

Centre de documentation du Collectif Alpha

**À partir d'un entretien avec Gilles HUTEREAU, formateur**

Collectif Alpha

---

<sup>15</sup> Voir à ce sujet : FONTAINE Marie et MOUTTEAU Kristine, *Lire à deux pour accéder au plaisir de lire*, Collectif Alpha, 2014 (<http://ns3000175.ovh.net/Record.htm?idlist=16&record=19116879124919340519>) ; MICHEL Patrick, *1001 escales sur la mer des histoires. 52 démarches pédagogiques pour apprendre (et aimer) les livres*, Les Éditions du Collectif Alpha, 2001.



Photo : Rikolto (Vredeseilanden) – licence CC BY-NC 2.0

# Quel passage de l'oral à l'écrit, et de l'écrit à l'oral dans l'apprentissage ?

À travers cet article, nous allons relater notre expérience de formatrices et formateur en lien avec le thème de ce *Journal de l'alpha*.

Nous travaillons dans des groupes composés de personnes d'origine étrangère, peu ou pas scolarisées, dans lesquels nous faisons des animations dans le but de travailler en priorité la compréhension et l'expression orale. Nous intervenons également dans des groupes francophones, où l'oral n'est pas une priorité mais où il peut être utilisé comme support pour la rédaction d'un message écrit. L'objectif est de permettre à chacun des apprenants d'avoir des outils lui permettant de mieux communiquer dans les situations de la vie quotidienne, ce qui nécessite que, dans la formation, nous intégrions l'apport des nouvelles technologies de la communication par lesquelles nombre de messages transitent aujourd'hui.

Par Valérie CRESCENCE, Thérèse D'HULST et Fabien MASSÉ

## De l'oral à l'écrit

D'abord, il faut préciser que les formations mises en place actuellement dans les groupes alpha FLE à Lire et Écrire Wallonie picarde se donnent à raison d'environ 15 heures par semaine.

Comme nous accueillons dans nos groupes des personnes analphabètes et débutantes à l'oral, nos premiers contacts se font à l'oral pour que chacun puisse peu à peu se familiariser avec la langue. Nous mettons en place des situations de communication où nous mettons l'accent sur un langage structuré. Au départ, nous amenons les apprenants à comprendre ce qui se dit, à mémoriser certaines structures énoncées, à faire un travail de structuration afin d'être capables d'effectuer des transferts lors de simulations de situations de la vie quotidienne. Il y a donc une antériorité du travail sur l'oral par rapport à l'écrit dans un premier temps.

Le passage à l'écrit se fait de manière progressive (lorsque l'oral est suffisamment structuré). Par exemple, quand on traite la présentation à l'oral, on commence par le nom, prénom... et par des phrases simples réutilisables dans le quotidien « je m'appelle ..., mon nom est ..., je suis ... (nationalité), j'ai ... (âge) ». On peut demander à l'apprenant d'épeler son nom ou son prénom. À partir des lettres de son prénom, on peut l'amener à prendre conscience que tel signe produit tel son dans tel mot (c'est une manière de faire des associations et de développer en même temps le lexique). Ce travail de mise en relation peut être introduit régulièrement.

On peut également réinvestir certains éléments de présentation dans un travail d'écriture, une forme de mise en pratique lors d'un exercice de graphie (remplir un formulaire simplifié avec uniquement le nom, le prénom, l'âge). Ce sont des premiers pas vers l'écrit. Nous nous disons, en tant que formateurs, que les apprenants, d'origine étrangère ou pas, sont sans cesse confrontés à l'écrit. Notre rôle est donc de les accompagner au mieux et de manière progressive vers l'écrit (en installant certains prérequis à l'écrit) même si l'oral, particulièrement dans les groupes alpha FLE, reste une priorité.

En formation, à force de répéter plusieurs fois certaines structures de langage réutilisables dans le quotidien, l'automatisme s'acquiert peu à peu chez les apprenants. Pour aider à la mémorisation, on accompagne souvent la parole par des images. Parfois, à la demande des apprenants, certaines images sont commentées par un petit texte (ce sont bien souvent des structures de base à l'oral). C'est une forme de trace écrite qu'ils peuvent garder, éventuellement relire hors de la formation, s'ils disposent d'une aide extérieure à la lecture.

La tendance générale reste tout de même de développer l'oral avant de passer à l'écrit car c'est une phase indispensable qui permet une structuration de la pensée. Si l'on zappe cette phase, il sera plus difficile pour l'apprenant d'appréhender le langage écrit (lecture et écriture) qui nécessite décodage et compréhension. Cette dernière s'exerce à travers des expériences langagières qui permettent à l'apprenant de développer une conscience linguistique et sociolinguistique du français (phonologie, syntaxe, usages sociaux, règles de communication...). Par exemple, l'ordre syntaxique n'est pas le même en français que dans la langue maternelle de certains apprenants, comme c'est le cas pour la langue perse où les termes sont agencés différemment (« Hamid étudiant est »)<sup>1</sup>.

Toutefois, le délai entre les énoncés travaillés à l'oral et le passage à l'écrit ne doit pas être trop long. En effet, pour certains apprenants déjà un peu scolarisés (sans pour autant avoir atteint le niveau de compétences de fin d'enseignement primaire dans leur pays d'origine) ou ayant déjà suivi une formation auparavant (certains centres d'accueil pour réfugiés dispensent des cours en français où l'écrit est présent), l'écrit peut être un support... Il n'est cependant pas indispensable de reprendre à l'écrit la totalité de ce qui est travaillé à l'oral. L'important est de mettre le focus sur quelques expressions clés, structures récurrentes et essentielles à la communication des apprenants. Par exemple, à l'oral, lorsqu'on travaille la consultation médicale et l'expression des symptômes, on peut reprendre par écrit l'expression « J'ai mal à la/au/aux... » pour que l'apprenant puisse prendre conscience de

---

<sup>1</sup> D'autres exemples concernant l'ordre syntaxique mais aussi la conjugaison (usage des temps, des verbes « être » et « avoir », de l'infinitif), les pronoms personnels... sont donnés dans : Dany CRUTZEN, *Les méandres cachés de la langue française*, in *Journal de l'alpha*, n°176, novembre 2010, pp. 52-63 ([www.lire-et-ecrire.be/ja176](http://www.lire-et-ecrire.be/ja176)).

manière visuelle de certaines variations grammaticales. Autre exemple: lorsque l'on travaille la prise de rendez-vous téléphonique, on peut amener l'apprenant à remplir une grille horaire. C'est une manière d'avoir une trace écrite de ses acquisitions.

L'apport des nouvelles technologies doit aujourd'hui également être pris en compte vu leur omniprésence dans la vie quotidienne et le fait qu'elles brouillent la frontière entre l'oral et l'écrit. Certains apprenants, plus particulièrement issus de groupes francophones, utilisent beaucoup la reconnaissance vocale de leur smartphone pour écrire des sms (les apprenants de groupe alpha FLE l'utilisent quant à eux parfois pour la traduction). Est-ce une aide efficace ou un leurre? Il va sans rappeler que le smartphone reste une machine. La correction orthographique, la parfaite reconnaissance vocale n'est pas encore de mise. Les sms dictés de la sorte par l'utilisateur ne sont pas toujours bien restitués à l'écrit. Le résultat ne reflète donc pas correctement ce que la personne souhaitait émettre comme message à l'origine. Cela peut aboutir à des incompréhensions ou des quiproquos entre interlocuteurs dus à ces distorsions entre oral et écrit.

## De l'écrit à l'oral

L'écrit est partout: factures, courriers, panneaux d'affichage... font partie du quotidien. Les apprenants amènent souvent des documents écrits en formation. Toutes les démarches administratives se font par écrit. On ne peut passer à côté de ces documents. Notre rôle de formateurs est de les expliciter un maximum. Cela passe par plusieurs étapes. Nous passons du temps à permettre une reconnaissance de la nature de chacun des documents par l'observation d'indices permettant de les distinguer et de repérer leurs différents éléments constitutifs. Par exemple, sur une facture, on peut s'attarder sur les logos présents (de la société émettrice), sur ce que signifie les différents chiffres (dates, prix...). On peut aussi faire la distinction entre la partie facture et la partie virement (à travers les différences de couleurs...). Parfois aussi, pour vérifier la nature des documents dont nous parle un apprenant, nous l'amenons à expliquer ce qu'il en comprend. On passe ainsi de l'écrit à l'oral et vice versa.

Il nous est également arrivé de montrer aux apprenants certains écrits informatifs présents dans l'espace public pour permettre une reconnaissance de leur nature : horaires d'ouverture, panneaux d'affichage dans les gares... Ces éléments écrits constitutifs du quotidien de l'apprenant doivent être décodés. C'est une étape essentielle qui permet à l'apprenant d'avoir peu à peu les clés pour décrypter son environnement, de se repérer et de mieux s'orienter, surtout dans un pays comme la Belgique où la culture de l'écrit prédomine partout, déjà rien que dans la publicité.

## Réduire la fracture sociale

Pourquoi ce va-et-vient continu entre l'oral et l'écrit ? Un public analphabète sans cesse confronté à l'écrit (culture de l'écrit très forte dans la société) ressent le besoin de l'apprendre en même temps que l'oral. Il ne veut pas en être tenu éloigné et vivre une fracture sociale. Les sollicitations sont donc très fréquentes et la tentation pour les formateurs est d'y répondre de manière instantanée. Or il est important de prendre le temps de voir ce que l'on peut mettre en place pour intégrer ces sollicitations dans une progression didactique indispensable à la compréhension afin qu'elles deviennent sources d'apprentissages.

Par ailleurs, les nouvelles technologies sont très souvent orientées vers l'écrit. Fréquemment, les apprenants reçoivent des sms qu'ils sont en demande de comprendre. Ce sont des sms d'information, de confirmation ou d'annulation de rendez-vous, sms qui ne sont pas anodins dans un parcours d'insertion socio-professionnelle et qui requièrent par conséquent un suivi de la part du destinataire. Dans un premier temps, notre rôle est d'expliquer la teneur du message. Par la suite, nous mettons en place des animations en lien avec ces messages, afin de familiariser les apprenants à tous ces nouveaux codes. Nous pouvons les mettre en scène, à l'oral, en mettant en place des simulations de conversations téléphoniques où l'apprenant est amené à prendre, confirmer, annuler, reporter un rendez-vous (sachant que tout ce lexique est progressivement appréhendé). Cela permet à l'apprenant d'être moins surpris lorsqu'il reçoit un sms similaire.



Nous avons également remarqué qu'il y a obligation d'avoir une adresse mail dans le secteur du travail intérimaire. Les inscriptions se font en ligne, les missions intérimaires sont confirmées par sms et tous les documents sont envoyés par mail (contrats, fiches de paie...).

Et ce n'est pas tout : les opérations bancaires se font maintenant essentiellement par smartphone ou ordinateurs... Tout devient numérique. Si les virements peuvent toujours se faire au guichet, ce service est maintenant payant. La relation interpersonnelle tend à disparaître au profit de l'écrit virtuel. Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres qui marquent la fracture que peuvent subir certains apprenants. L'oral est ainsi relégué au second plan tandis que l'écrit est mis en avant. C'est le contexte dans lequel nous sommes obligés de vivre et nous ne pouvons pas en faire abstraction en tant que formateurs, sans quoi nous risquons de laisser les apprenants dans des situations inextricables... Nous les accompagnons donc pour une meilleure compréhension de tout ce système complexe. La société creuse les inégalités entre celui qui maîtrise et celui qui ne maîtrise pas ou n'a pas accès. Notre enjeu, c'est d'aplanir ces inégalités, voire les dénoncer en relayant la parole de l'apprenant dans l'espace public.

**Valérie CRESCENCE et Thérèse D'HULST, formatrices**  
**Fabien MASSÉ, formateur**  
Lire et Écrire Wallonie picarde



Photo : Edmonton Public Schools – licence CC BY-NC 2.0

# Téléphone portable et perméabilité des frontières entre l'oral et l'écrit

## Une révolution en marge de l'alpha ?

Parmi les appareils issus des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le téléphone portable avec ses nombreuses fonctions et applications (messageries vocales, sms, internet, gps,...) offre non seulement de nombreuses possibilités d'échanges verbaux et écrits mais transforme les pratiques. Si facile à transporter, il est celui que l'on a toujours sur soi et semble aujourd'hui incontournable. Mais comment est-il utilisé par les personnes en formation d'alphabétisation ? Outil de communication orale à distance ou support de correspondance écrite ? Est-il une aide pour parler, lire, écrire au quotidien ? De quelles langues orales et écrites s'agit-il ? Est-ce un support pour apprendre ces langages ? Fait-il partie des supports pédagogiques des formateurs ?

Par Aurélie AUDEMAR

Sur base d'un entretien avec Chanelle BONAVENTURE, Bruno COLET et Françoise PIÉRARD

**A** partir d'un entretien avec deux formatrices et un formateur de Lire et Écrire Verviers, Chanelle Bonaventure, Françoise Pièrard et Bruno Colet, cet article se penche sur les pratiques, d'apprenants et de formateurs, relatives à ce puissant petit appareil de communication orale et écrite, presque toujours interdit en formation et pourtant omniprésent...

## Au-delà de l'interdiction

« Sous les pavés, la plage ? »<sup>1</sup>

Le silence et les portes closes font place aux voix, aux musicalités de langues venues de loin. C'est le temps de la pause. Des personnes d'un groupe d'alphabétisation quittent la salle de formation pour habiter le couloir. Une dame somalienne est en vidéoconférence avec sa fille restée au pays d'origine pendant qu'une autre est en grande conversation, image à l'appui, avec sa sœur qui vit en Roumanie. Ces deux apprenantes présentent leurs correspondantes l'une à l'autre, la Somalie communique avec la Roumanie depuis Verviers : bienvenue en alpha en 2018 !

Le wifi n'est pas assez puissant pour être partagé par tous mais ceux qui n'en ont pas le code se connectent sur celui du magasin qui se trouve à côté. Le téléphone fait tomber les frontières, s'efface les kilomètres : quelques instants d'identité terrienne, une impression de parler avec les siens, gratuitement, sans contrôle.

Cependant pour préserver l'espace de formation des conversations intempestives avec un ailleurs multiple et varié, celui des assistantes sociales, des médecins, des écoles, des enfants, de la famille,... de ceux qui considèrent que l'on doit être joignable en permanence, le règlement intérieur interdit l'utilisation des gsm.

Malgré cela, les conditions de vie amènent l'urgence, empêchent la liberté d'apprendre sans être dérangé. En effet, beaucoup de personnes reçoivent des appels, sortent de la salle pour répondre aux vibrations soudaines, aux sonneries surprises. La bulle de tranquillité souhaitée se perce. Certains cachent leur appareil sous la table avec le regard inquiet de celui qui espère

---

<sup>1</sup> Différents slogans de mai 68 servent de sous-titres aux paragraphes. Inspiration : [www.francesoir.fr/actualites-france/ecrivez-partout-en-68-le-printemps-des-slogans](http://www.francesoir.fr/actualites-france/ecrivez-partout-en-68-le-printemps-des-slogans)

ne pas se faire surprendre. Difficile d'ignorer ces mouvements et sons déstabilisants. L'utilisation de cet objet interdit ne s'arrête pourtant pas là. Car au-delà de la demande d'écrire un sms sans faute qui s'exprime dans les formations depuis cinq ou six ans, les formateurs constatent qu'aujourd'hui ce sont, avec la généralisation des smartphones et iPhones, d'autres pratiques plus diversifiées qui apparaissent. De nombreux apprenants, surtout ceux entre 20 et 30 ans, utilisent les nouvelles fonctionnalités qui se développent avec une rapidité fulgurante. Ils ont les dernières applications et semblent avoir appris par eux-mêmes à s'en servir, au contraire d'une partie des formateurs qui ne les connaissent pas ou ne les utilisent pas avec autant d'assiduité. C'est ainsi qu'une formatrice a fini par questionner un des groupes, en demandant à chacun de lister ces fonctionnalités en réponse à la question: « Pourquoi j'utilise mon téléphone pendant les formations? ».

Voici ce que les apprenants ont écrit:

J'ai utilisation du téléphone dans la formation parce que je suis à la recherche de l'emploi s'attend de courte fil le foreame.

\* Pour traduction ~~pour~~  
les mots qui je ne pas compris.  
2- Google pour les conjugaison  
3- pour ~~les~~ l'école des mes enfants.

en formation je me saide mon GSM pour corriger mai faute sure google

pour traduction  
et calculatrice  
et pour faire un foto des exercices

appelle ur gente

Traduction  
en turc

ici à lire et écrire pour regarder l'heur

JEUX.  
RECEVOIR COUPS DE  
TELEPHONE (Tous GENRE).  
PHOTO du TAB LEAU.  
SMS à la fore.

TRADUCTEUR -  
CHARGER DES MOTS.  
Appelle quand et URGENTE  
MESAGE, Petite texte.

À partir des notes et des propos du groupe et de l'expérience des formateurs, on peut établir les catégories suivantes d'utilisation du téléphone qui font appel à l'oral, à la lecture ou l'écriture :

- Utilisation en langue orale (avec la famille, l'école des enfants, des amis, différentes administrations ou services sociaux, formatrice, médecins, éventuels employeurs,...) pour :
  - laisser ou écouter un message vocal sur un répondeur ;
  - répondre à un appel, appeler ;
  - converser en vidéoconférence avec sa famille à l'étranger, dispersée dans le monde ;
  - regarder des vidéos, des films.
- Utilisation en langue écrite (avec les mêmes interlocuteurs) :
  - envoyer, lire un message écrit (sms). Les apprenants disent préférer utiliser les sms qui permettent d'envoyer des messages courts et moins formels que les mails qu'ils disent être trop compliqués ;
  - lire l'actualité ;
  - chercher des informations (numéros de téléphone) ;
  - vérifier des informations écrites ;
  - chercher des mots, vérifier l'orthographe de mots ;
  - traduire vers le français des mots ou des textes.
- Utilisation de l'écrit de marquage et de l'image :
  - prendre, télécharger et envoyer des photos ;
  - filmer, télécharger et envoyer des vidéos ;
  - jouer ;
  - écouter de la musique.
- Utilisation pour transcrire la langue orale en langue écrite :
  - dicter ses propos à l'oral pour les voir se transformer en texte écrit.
- Utilisation de l'écrit de marquage et lecture de chiffres :
  - calculer ;
  - lire l'heure.

La cohésion du groupe passe aussi par le téléphone souligne la formatrice: les apprenants s'envoient des messages, photos, vidéos pour prendre des nouvelles, se prévenir d'absences, partager des souvenirs de sorties communes en formation... Elle a également relevé la diversité des réseaux sociaux pratiqués par les personnes dans ses groupes pour s'envoyer messages vocaux, écrits, photos, vidéos : Facebook Messenger, WhatsApp, Viber, Instagram, Snap chat, Telegram Messenger et certainement d'autres dont nous n'avons pas connaissance.

Elle donne un exemple de l'aspect désinhibant de ces formes de messages écrits pour les personnes en alpha: alors que dans l'atelier d'écriture avec la méthode ECLER, un apprenant dit ne pas savoir quoi écrire et reste face à une page blanche, il lui envoie des sms explicatifs et argumentés pour la prévenir de son absence. Au lieu de passer par d'éventuels intermédiaires responsables de transmettre les appels ou les messages oraux, en quelques mots, quelques secondes, il est assuré que la formatrice est informée. Aussi, la variété orthographique des messages écrits en langage sms fait dépasser la peur de la faute. Le sms a désacralisé l'écrit. Il n'est plus du côté de la loi.

Quelques captures d'écran de sms reçus par la formatrice :

Cc chanelle je ne vien pas au cour car j'ai encontre la choudiere enpane etje nai olus d'eau chaude et jatan le haufagiste

Cc Chanelle j'a oublie des te dire domaine je non vien pas à l'école j'ai randevu à consulat italien pour nolan svp dire à Benoît merci 🙏



Bonjour chanelle mon petit ange mael à un début de varicelle

Cc j'ai une idée pour toi et le groupe

Bonjour chanelle mes enfants font l'école aujourd'hui

Bon révaillion et bonne annee

Une autre formatrice dit travailler rapidement l'apprentissage de très courts sms avec les débutants à l'oral et à l'écrit, pour répondre à leur demande. Effectivement, ils préfèrent informer par écrit en quelques mots de leurs absences, alors qu'ils n'oseront pas si vite communiquer à l'oral par téléphone, de peur de ne pas comprendre dans le cas où on leur poserait des questions auxquelles ils ne s'attendent pas, ou par crainte de parler à un inconnu. Elle précise que les débutants à l'oral ont aussi une forte utilisation du gsm dans ses fonctions de traduction, téléchargement et envoi de photos, de vidéos, et ceci, quelles que soient leurs difficultés en lecture et en écriture.

Face à ces nouvelles pratiques de la langue orale et écrite et à l'engouement des apprenants, comment penser le téléphone portable dans les espaces de formation? Comment s'emparer de cet interdit vu comme perturbateur pour en faire un outil, source d'apprentissages?

Il s'agit donc de se demander, dans une époque donnée, la nôtre, celle du smartphone, de l'iPhone, d'internet, de Google, de Microsoft et d'Apple mais aussi celle du chômage, des injustices et des inégalités, quel environnement nous offrons en formation pour permettre à la fois l'émergence des ressources langagières des personnes dont celles en lien avec les nouvelles technologies et le développement de savoirs émancipateurs.

## Quel écrit, quel oral, quelles normes

« Écrivez partout, les murs ont la parole ! »

Le formateur et les formatrices rencontrés en vue de la rédaction de cet article sont d'accord: la majorité des apprenants n'ont pas besoin d'eux pour apprendre les aspects techniques des différentes utilisations possibles d'un smartphone ou d'un iPhone. Ils les ont appris avec leur entourage personnel, les enfants, la famille, les amis. Ils connaissent même de nombreuses applications dont les formateurs n'ont jamais entendu parler.

Quand les apprenants s'adressent aux formateurs, c'est dans la recherche de la norme, particulièrement de la norme écrite, « pour écrire sans faute ». Parmi ces demandes, celle d'apprendre à lire des sms formels et à écrire un sms



« sans faute » est récurrente. Hôpitaux, écoles, différents types d'administrations communiquent aujourd'hui par sms. Les cartes de vœux, les mots d'absence sont aujourd'hui rarement écrits sur un support papier.

La formation représente donc l'apprentissage de la norme, des normes, celles des institutions.

Cependant, envoyer ses vœux par sms ou sur papier, est-ce uniquement une différence de support ?

Les nouvelles formes écrites et orales qui se développent rendent plus confuse l'opposition entre la langue orale et la langue écrite. Elles augmentent la nécessité d'une réflexion sur la langue en tant qu'objet variable et encouragent à regarder les personnes qui apprennent, y compris les plus débutantes, comme des usagers de la langue<sup>2</sup>. Il est urgent alors de s'interroger sur comment lier l'apprentissage de la langue à ses usages, surtout les plus fréquents, aux questions de communication et d'interculturalité. L'enseignement traditionnel continue pourtant à laisser des traces dans l'imaginaire collectif, qui font qu'aujourd'hui l'écrit des livres savants ou des textes administratifs reste la référence : « *Les langues ne sont pas étudiées d'ordinaire pour elles-mêmes; toutes les fois qu'on les a étudiées, ça a été en vue de la récitation correcte d'un rituel religieux, ou de l'intelligence de vieux textes religieux ou juridiques, ou pour entendre les langues étrangères, ou enfin pour parler ou écrire correctement la langue d'un grand groupe social, devenue différente de la langue de tous les jours et surtout de celle des diverses parties du groupe; on n'étudie que les langues qu'on ne parle pas naturellement, et pour arriver à les pratiquer.* »<sup>3</sup> Cette vision de l'apprentissage d'une seule forme de la langue, figée, artificielle ou jargonnante, langue écrite, seule valorisée, semble encore plus désuète et moins pertinente à l'ère du téléphone portable.

Passons quelques éléments couramment opposés – le stable/l'instable, le formel/l'informel – pour distinguer la langue écrite de la langue orale et

---

<sup>2</sup> Françoise GADET et Emmanuelle GUERIN, *Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique*, in *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, n°162, 2008/3, pp. 21-27 ([www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-21.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-21.htm)).

<sup>3</sup> Antoine MEILLET, *Comment les mots changent de sens*, édition de 1921 ([https://fr.wikisource.org/wiki/Comment\\_les\\_mots\\_changent\\_de\\_sens](https://fr.wikisource.org/wiki/Comment_les_mots_changent_de_sens)).

passons-les au crible de leur utilisation à travers les applications sur les téléphones portables<sup>4</sup> :

– *L'écrit est stable et la parole instable. L'oral impose une linéarité à la production et à l'écoute. L'écrit exploite la page et permet un retour aux éléments antérieurs, tant lors de la conception que du décodage.*

Les possibilités qu'offre la téléphonie mobile mettent à jour les grandes variations dans les domaines de l'oral et de l'écrit, et aident à dépasser cette vision dichotomique : les messages vocaux peuvent rester en mémoire et les messages écrits peuvent disparaître aussitôt. On peut écrire sous forme de conversation, « tchater », c'est-à-dire échanger des messages écrits en temps réel sur une messagerie instantanée, sans se soucier des normes grammaticales, orthographiques, de mise en page, alors que l'on peut envoyer des messages vocaux que l'on peut préparer, effacer, redire, réenregistrer jusqu'à ce que la forme et les propos conviennent à celui qui les produit.

– *L'écrit a une forte valorisation sociale : il sert à conserver la loi, les textes culturels de référence, les contrats, il a un degré de formalité élevé. L'écrit serait du côté de la norme, l'oral de celui de l'écart, de la faute pardonnée, sauf dans l'apprentissage où l'oral tout à coup doit se conformer aux normes de l'écrit.*

Une étude de l'UCL sur le langage sms<sup>5</sup> a répertorié pour le mot « aujourd'hui » 40 formes différentes pour 648 occurrences : « aujourd'hui » (188 fois), « ajd » (122), « auj » (117), « ojourdai » (24). Cette étude souligne la variété des messages écrits en langage sms : personnels, intimes, pratiques, fonctionnels, rédigés de manière familière, argotiques ou plus formels. Une fois de plus, il n'y a pas un langage écrit sms mais des formes liées à des usages ancrés dans des contextes.

– *La maîtrise des codes écrits est associée à une instruction élevée et aux groupes socioculturels et socioéconomiques dominants.*

---

<sup>4</sup> Ludo MÉLIS, *Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable*, in *Romanesque*, n°25/3, 2000, pp. 56-66 ([www.vlrom.be/pdf/003melis.pdf](http://www.vlrom.be/pdf/003melis.pdf)).

<sup>5</sup> Cédric FAIRON, Jean René KLEIN et Sébastien PAUMIER, *Le langage sms. Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos sms à la science »*, *Cahiers du CENTAL*, Presses universitaires de Louvain, 2006. Voir : [www.smspourlascience.be/index.php?page=1](http://www.smspourlascience.be/index.php?page=1)

«*Au-delà de 35 ans, le langage sms est très peu utilisé*», nous dit l'étude de l'UCL. La maîtrise de certaines formes d'écrits est aussi à croiser avec un critère générationnel dans une époque où les plus jeunes générations maîtrisent mieux certains codes que leurs aînés. Aussi, la seule description de l'usage des téléphones portables dans un groupe d'apprenants permet de montrer comment les personnes analphabètes osent s'emparer de l'écrit pour envoyer des sms : l'écrit n'est pas le domaine réservé de ceux qui « maîtrisent » l'orthographe, la grammaire,... De plus, le monde de l'écrit semble à portée de main quand on observe l'usage intensif des dictionnaires unilingues (chercher l'orthographe) ou bilingues (traduire) en ligne.

## L'oral et l'écrit sous l'emprise des GAFAM<sup>6</sup>

### « Comment penser librement à l'ombre d'une chapelle ? »

Cette vision critique d'une opposition radicale entre l'oral et l'écrit vise à mettre en avant la variété des usages et des formes de chacun des langages qu'il serait regrettable d'ignorer. Cependant, il est clair que l'oral n'est pas le reflet de l'écrit et l'écrit n'est pas une transcription de l'oral. Ils nécessitent l'un comme l'autre la maîtrise de fonctions linguistiques (le code) et de fonctions paralinguistiques (les caractéristiques sociolinguistiques ou psychologiques) particulières.

Un formateur raconte que, pour écrire, une apprenante francophone utilise un programme de transcription de l'oral vers l'écrit. Il lui suffit de raconter, Google écrit pour elle, puis elle demande au formateur de corriger. Or celui-ci montre en quoi la correction est impossible : « *Si je corrige, c'est la transcription de Google que je corrige et non l'écrit de la personne.* » Il souligne un autre aspect : le contenu est très personnel, ponctué de mots créoles, de formes d'oralité. Il se demande alors comment corriger sans briser ces dimensions poétiques tout en respectant la culture d'origine<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft.

<sup>7</sup> En réponse à ce questionnaire, lire le texte de Jérémie PIOLAT, *De l'immigration à ...* (in *Journal de l'alpha*, n°176, novembre 2010, pp. 76-79, [www.lire-et-ecrire.be/ja176](http://www.lire-et-ecrire.be/ja176)), où l'auteur explique le travail qu'il mène avec les participants pour passer d'un texte écrit en immigration (créole immigré) à un texte compréhensible par les francophones.

« *Le smartphone, ça bouscule la vision du rôle du formateur* », dit une formatrice. « *Ça court-circuite le formateur* », ajoute une autre. « *C'est un obstacle à l'apprentissage* », renchérit-on. Google répond à un souci d'efficacité, à une urgence momentanée, mais il ne s'agit pas d'apprentissage de la langue orale ou écrite en lien avec son usage actuel. On est dans la réponse immédiate, l'information et non le savoir : les personnes recherchent un mot, vérifient l'orthographe, font traduire, mais ce n'est pas un travail de recherche ni d'analyse. « *Elles l'utilisent de manière éphémère mais n'en ont pas une vision globale.* »

Une formatrice donne un autre exemple pour montrer l'usage immédiat qui est fait des téléphones : les apprenants peuvent télécharger des photos mais si on leur demande de retrouver une photo d'il y a plusieurs années, ils ne savent pas, pas plus que pour les documents papier. Ils n'ont pas appris à organiser, classer. « *Ils sont dans l'immédiateté. Ils ne maîtrisent pas l'outil de manière distanciée.* »

Va-t-on alors laisser à Google et consorts le soin d'écrire, d'organiser, de penser pour nous ?

## Quelles dimensions pédagogiques possibles

« *Soyez réalistes, demandez l'impossible.* »

Le smartphone/l'iPhone est entré récemment et de manière invasive dans les salles de formation. Les équipes sont prises de court et n'ont pas encore eu le temps de s'emparer de la question d'un point de vue pédagogique. La question n'est pas d'abord celle du degré de maîtrise des outils par les formateurs, surtout face à la rapidité de l'évolution technologique : « *On est censé apprendre avec eux, on n'a pas besoin de maîtriser les outils* », met en avant un formateur. « *Ils maîtrisent mieux que nous. Ça met en valeur leurs savoirs. Ils sont fiers de dire : 'J'ai appris un truc à ma formatrice.'* » Se saisir de la question de la téléphonie mobile en formation consiste davantage à se doter d'outils d'analyse réflexive pour questionner les pratiques et les productions orales et écrites en général, dont celles réalisées par l'intermédiaire des applications des téléphones portables. C'est également mettre en tension les notions de communication et d'apprentissage, d'autonomie et de dépendance.

## Analyser les différentes situations et les productions orales et écrites

Pour cela, nous pouvons nous appuyer sur les questions de base proposées par des sociolinguistes comme Joshua Fishman et Patricia et Stéphanie Lamarre :

- Qui parle, qui écrit, quel contenu, à qui et quand ?
- Où ? Pourquoi et comment ? Qui risque d'y gagner et risque d'y perdre ? Quels sont les enjeux ?

En 2018 et en alpha, on peut ajouter par exemple :

- Avec quel support ? Qui a la maîtrise des contenus ?
- Pourquoi un sms est plus facile à écrire qu'un mail ? Ne doit-on apprendre que ce qui est facile, utile ?
- À qui est-ce important d'envoyer un message « sans faute » ? Avec qui cela m'est égal ? Pourquoi ?

## Le sens des pratiques de l'outil gsm, à l'oral et à l'écrit

- Quand, combien de fois je l'utilise, pour quoi faire ?
- Est-ce une nécessité, une urgence, un passe-temps... ?
- Un frein ou un soutien à l'apprentissage ? Pourquoi ?

## Le droit, l'éthique : vie privée/vie publique

- Je mets quoi en ligne ?
- Je diffuse quoi ?
- Qui y a accès ?
- Où est-ce mis en mémoire ? Pour combien de temps ?
- Qu'est-ce que le droit à l'image ?

## L'histoire, l'économie

- Qui développe les nouvelles technologies ?
- Qui est Google,... ?
- Etc.

Vaste chantier ! Mais il est urgent de s'en saisir : en France, la polémique fait déjà rage dans le monde de l'enseignement. Car les géants du web (Microsoft, Apple) savent déjà comment combler ce que déplore le ministre de l'Éducation nationale, « la faiblesse des usages du numérique dans les classes », en créant des machines spécialement pensées pour la scolarité et qui imposent leurs logiciels. Ils proposent également des classes immersives, qui se traduisent par exemple par des visites dans les Apple Store<sup>8</sup>...

Entre vision élitiste de la langue écrite et une valeur marchande des langages, il ne reste plus, comme dirait l'autre, celui qui croyait encore à la révolution, à appeler « **l'imagination au pouvoir** ».

**Aurélié AUDEMAR**

Lire et Écrire Communauté française

**Sur base d'un entretien avec Chanelle BONAVENTURE,**

**Françoise PIÉRARD, formatrices**

**et Bruno GOLET, formateur**

Lire et Écrire Verviers

---

<sup>8</sup> Perrine SIGNORET et Mattea BATTAGLIA, L'éducation nationale met « en standby » les sorties scolaires chez Apple et Microsoft, in *Le Monde*, 11 mai 2018 ([http://mobile.lemonde.fr/education/article/2018/05/11/l-education-nationale-met-en-stand-by-les-sorties-scolaires-chez-apple-et-microsoft\\_5297291\\_1473685.html](http://mobile.lemonde.fr/education/article/2018/05/11/l-education-nationale-met-en-stand-by-les-sorties-scolaires-chez-apple-et-microsoft_5297291_1473685.html)).



Photo : Arâches La Frasse — licence CC BY-NC-ND 2.0

# De la numération orale à la numération écrite, un pas difficile à franchir

Comme pour toutes les formes de langages, celui qui exprime les quantités est d'abord oral, aussi bien dans l'histoire que dans le développement de chaque individu. Par ailleurs, l'écriture chiffrée des nombres telle que nous la connaissons aujourd'hui est le fruit d'un long développement indépendant des langues parlées. Le travail essentiel à réaliser en alphabétisation est de montrer comment passer de la numération orale à la numération écrite qui, au fil de l'histoire, est devenue universelle. Ce passage ne pourra se faire qu'au prix de la compréhension de ce qui fonde les numérations tant orale qu'écrite...

Par Anne CHEVALIER



## Dès l'origine, des mots et des signes pour dénombrer des collections

Depuis la nuit des temps, les hommes ont été confrontés à la nécessité de dénombrer et de comparer des collections<sup>1</sup> d'objets, de bêtes, d'hommes. Et comme au-delà de quatre ou cinq éléments non organisés, la perception visuelle globale est mise à l'épreuve, il est indispensable de trouver des modalités intermédiaires de dénombrement. La plus courante est la mise en relation un à un de tous les objets d'une collection avec ceux d'une autre collection constituée, comme par exemple :

- des cailloux, des coquillages, des bâtonnets... ;
- des nœuds dans une corde, des entailles sur un bois, un os... ;
- des mots d'une comptine récités dans un ordre précis.

Il s'agit dans tous les cas d'établir une correspondance terme à terme entre les objets de la collection à dénombrer et une collection de référence signifiante du point de vue de la quantité. Nous percevons déjà que ces collections intermédiaires peuvent faire appel à des registres, des approches très différentes : des objets, des symboles écrits ou des mots.

Aujourd'hui, nous utilisons encore ces trois approches pour dénombrer. Lorsque nous dressons une table, nous associons les assiettes, les verres, les couverts, les chaises... entre eux. Et par ailleurs, nous utilisons aussi bien un langage oral qu'un langage codé pour dire la taille des collections. Regardons ces deux langages de plus près.

## Une langue orale tout à fait spécifique pour dénombrer : la litanie des nombres

Dénombrer une collection, c'est pouvoir dire combien il y a d'objets dans cette collection. Il arrive qu'on puisse déterminer cela globalement, soit parce que l'effectif est petit, soit parce que les éléments sont bien rangés et

---

<sup>1</sup> En mathématique, « collection » est utilisé pour parler d'un ensemble d'objets de même nature, qu'on peut donc dénombrer.

organisés. Toutefois, la modalité la plus classique pour dénombrer une collection d'objets ou de personnes, c'est le comptage. Mais qu'est-ce au juste que « compter » ? C'est assigner à chacun des éléments d'un ensemble d'objets qu'on cherche à quantifier, un nom d'une suite ordonnée de mots appelés *mots-nombres* et qui forment la *litanie des nombres*. Chaque objet se voit ainsi attribué un numéro d'ordre : il s'agit d'un *comptage-numérotage*. Le nombre d'objets de la collection est le nom du dernier mot-nombre attribué. C'est ce mot-là qui va désigner la taille ou l'effectif de la collection. On parle alors du *cardinal* de l'ensemble. Ainsi, lorsque je veux savoir combien de personnes sont présentes dans un groupe, je les désigne une à une en associant à chacune d'elle un mot de la suite « un, deux, trois... onze ». C'est le dernier mot-nombre, ici « onze », qui me dit combien il y a exactement de personnes dans le groupe.

Le choix des mots-nombres et l'organisation de ceux-ci relève de ce qu'on appelle la *numération orale*. Il y a autant de numérations orales que de langues parlées, mais toutes ont été confrontées aux mêmes questions : quels mots choisir pour désigner les mots-nombres et comment les agencer afin de ne pas devoir en inventer et en retenir une infinité ?

Certaines civilisations ont puisé dans le langage usuel en identifiant, par exemple, une suite de mots parmi les parties du corps<sup>2</sup>. La plupart des civilisations ont inventé un langage spécifique. Le plus souvent, ce langage est basé sur un nombre réduit de mots et une organisation interne associant ces mots entre eux.

Observons comment cela fonctionne en français<sup>3</sup> :

- De « un » à « seize », les mots-nombres sont tous différents.
- Chaque dizaine, de « vingt » à « nonante » porte un nom distinct, sauf « quatre-vingts » qui est déjà une combinaison de deux autres mots.
- Tous les autres mots-nombres entre « dix-sept » et « nonante-neuf » se construisent à partir des précédents, parfois reliés par la conjonction « et ».

---

<sup>2</sup> Exemple : 1 = petit doigt de la main droite, 2 = annulaire droit, ..., 6 = poignet droit, 7 = coude droit, etc.

<sup>3</sup> En français de Belgique.

- Les centaines, au-delà de « cent », combinent le mot « cent » et le mot « deux »... ou « neuf » qui le précède.
- Ensuite, on n'a besoin d'un nouveau mot que pour désigner « mille », « million », « milliard »...
- On peut ainsi exprimer tous les mots-nombres jusqu'aux milliards à l'aide de vingt-sept mots.

Remarquons que cette organisation tourne autour des puissances de dix<sup>4</sup>. On parle de *base dix* et de *numération décimale* qui caractérisent la plupart des numérations orales des langues vivantes. Par contre, l'organisation interne des mots-nombres dans les différentes langues est plus ou moins rigoureuse. La numération orale française est loin d'être systématique et comporte de nombreuses particularités, ce qui la rend relativement difficile à retenir.

Dans l'apprentissage de la numération orale, on s'attachera à distinguer ce qui ressort d'une logique de système et se répète d'une dizaine ou d'une centaine à l'autre de ce qui, par contre, relève d'une exception (comme « onze », « quatre-vingts »...). On veillera également à faire entendre les sons proches dans les mots-nombres « cinq », « quinze » et « cinquante » en veillant à identifier la spécificité de chacun d'eux.

## Un codage écrit éloigné de la langue orale

La langue utilisée pour dire les nombres a ceci de particulier : d'une part, elle peut se traduire en langage écrit avec les mêmes signes (lettres) et règles que tous les autres mots de la langue et d'autre part, elle possède une traduction codée tout à fait spécifique à l'aide d'autres symboles et règles. C'est un autre langage qu'on appelle *numération écrite*.

Au cours de l'histoire, les numérations écrites ont sans doute été aussi nombreuses que les différentes civilisations mais aujourd'hui, dans notre monde moderne et scientifique, le codage écrit des nombres est universel. Il s'agit de la *numération décimale de position* dont les caractéristiques sont les suivantes pour ce qui concerne les nombres entiers dits *naturels*:

---

<sup>4</sup> Sauf pour « quatre-vingts » qui est un résidu d'une ancienne base vingt.

- Tous les nombres peuvent s'écrire à l'aide de 10 symboles appelés *chiffres* : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9. La forme de ces symboles est liée à une évolution historique depuis les Indiens au VI<sup>e</sup> siècle en passant par les Arabes avant d'arriver en Europe au XIII<sup>e</sup> siècle. Le nombre de chiffres est lié à la base *décimale* du système.
- La spécificité du système est que la valeur de chaque chiffre est liée à sa *position* dans le nombre. Ainsi 333 s'écrit à l'aide de trois fois le même symbole 3 mais le 3 de gauche vaut « trois-cents », le 3 du milieu vaut « trente » et le dernier 3 vaut « trois ».

Ainsi, le nombre « 1478 » s'écrit avec un 1 qui se dit « mille », un 4 qui se dit « quatre-cents », un 7 qui se dit « septante » et un 8 qui se dit « huit ». On lit donc « mille-quatre-cents-septante-huit », ce qui n'a rien à voir avec les écritures chiffrées « 1000 », « 400 » et « 70 » qu'on entend pourtant dans le nombre. Il y a là une difficulté majeure de passage de l'oral à l'écrit et réciproquement : avec les nombres, on n'écrit pas ce qu'on entend et on ne dit pas ce qu'on écrit.

## Des mots-nombres à l'écriture chiffrée et vice-versa

On doit à Stella Baruk<sup>5</sup> non seulement d'avoir attiré l'attention de tous les enseignants et formateurs sur les enjeux et les difficultés mentionnés ci-dessus mais aussi d'avoir partagé sa longue pratique de rééducation à ce sujet en proposant une approche systématique de l'écriture des nombres qui s'appuie sur la langue.

Sans vouloir nous substituer à elle, nous tenons à partager ci-dessous quelques balises dans ce travail d'allers-retours entre la langue orale et le codage écrit des nombres entiers. Ce travail sur le langage des nombres via la construction et le sens des mots-nombres d'une part et l'écriture chiffrée d'autre part est un enjeu essentiel en alphabétisation ; tout apprenant devrait y être confronté au cours de son apprentissage.

---

<sup>5</sup> Stella BARUK, *Comptes pour petits et grands. Volume 1 : Pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue et le sens*, Magnard, 1997.

Pour ce faire, il est essentiel de travailler sur base de familles de nombres ayant une caractéristique commune car c'est dans la confrontation et la comparaison des nombres les uns avec les autres qu'ils prennent sens. De plus, pour chaque famille de nombres, on fera en parallèle un travail sur les représentations concrètes possibles de ces nombres (avec les mains ou avec du matériel), sur le langage oral et sur l'écriture chiffrée.

On trouvera ci-dessous quelques familles de nombres liés par une ou des caractéristiques orales ou écrites :

- Les nombres de « un » à « neuf » qui s'écrivent à l'aide des symboles 1 à 9 appelés *chiffres* forment la base des codes numériques verbaux et écrit. Les mots-nombres sont imposés par chaque langue (il pourrait être intéressant d'entendre et de comparer comment ils se disent dans les différentes langues parlées par les apprenants d'un groupe) ; par contre, les chiffres utilisés aujourd'hui pour les représenter sont universels.
- Le nombre « dix » est le premier nombre de la suite des nombres à s'écrire avec deux chiffres sans pour autant que leurs noms fassent référence aux symboles qui les composent, les chiffres 1 et 0 dans le cas de 10. C'est pourquoi, souvent dans un premier temps, « 10 » est lui aussi considéré comme un symbole.
- Dans la famille des nombres de « onze » à « dix-neuf », il est très utile de repérer que « dix-sept » (et de la même façon « dix-huit » et « dix-neuf ») fait entendre « dix » et « sept » et s'écrit 17 avec un 1 qui dit « dix » et un 7 qui dit « sept ». Par contre, le nombre « onze » ne laisse entendre ni le « dix », ni le « un ». Tandis que « douze », « treize », « quatorze », « quinze » et « seize » ne laissent pas non plus entendre le « dix » mais ont une consonance proche du chiffre des unités respectives « deux », « trois », « quatre », « cinq » et « six ».
- Il peut être intéressant de travailler en parallèle les mots-nombres des dizaines et des centaines pour ainsi faire remarquer que chaque dizaine porte un nom spécifique (un nouveau mot), contrairement aux centaines qui s'expriment comme des multiples de « cent ». Pour aider à la compréhension de ces mots-nombres et à la représentation des quantités, on n'hésitera pas à traduire oralement « trente » par « trois dix » (c'est-dire trois paquets de dix) pour faire le parallèle avec « trois-cents » (trois paquets de cent).

- Comprendre l'écriture chiffrée des dizaines et des centaines pures (c'est-à-dire sans unités), à savoir un chiffre suivi de un ou deux 0, peut s'avérer difficile, voire même parasitant. En effet, après avoir bien intégré que l'écriture chiffrée de « trois-cents » est 300 et que celle de « septante » est 70, il est très difficile de comprendre pourquoi « trois-cents-septante-cinq » s'écrit 375 et non 300705. C'est pourquoi, il vaut mieux ne pas s'attarder à l'écriture chiffrée des dizaines, centaines et milliers mais approfondir ce qui suit.
- Pour comprendre le sens qu'on donne à chacun des chiffres dans l'écriture d'un nombre, il est intéressant de s'appuyer sur une suite de nombres, comme par exemple 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 et 39. En effet, les mots-nombres qui les expriment sont tous composés de deux mots et se traduisent par deux chiffres : un 3 qui se lit « trente » et qui vaut « trois dix » suivi d'un autre chiffre qui s'entend comme il s'écrit. On pourra reproduire cela avec les autres suites d'entiers compris entre deux dizaines.
- Ce n'est que lorsque ce système d'écriture des nombres à deux chiffres significatifs (c'est-à-dire différents de 0) est bien acquis, qu'on peut présenter le nombre « trente » qui ne comporte qu'un mot et s'écrit à l'aide d'un 3 suivi d'un 0. Stella Baruck parle du zéro comme le *chiffre du silence*, c'est-à-dire celui qui traduit l'absence d'unité, dans le cas qui nous occupe.
- On peut ensuite explorer les nombres à 3 chiffres significatifs (comme 476) et puis seulement ceux qui contiennent des 0 (comme 406, 470, 400).
- Et ce n'est que lorsque tous les nombres à trois chiffres sont bien installés qu'on peut envisager de travailler les grands nombres, en y repérant les classes des « mille », des « millions » au sujet desquelles il faudra également faire ce travail de relier ce qu'on entend à ce qu'on écrit ou pas dans, par exemple, 347 (millions) 107 (mille) 324.

Les différentes étapes que nous venons de proposer ne concernent que la dénomination et l'écriture chiffrée des entiers naturels. Restera à faire un travail identique à propos des nombres à virgule qui participent du même système de numération écrite décimale de position. Dans cette perspective, il s'agira de montrer comment la numération décimale se construit en introduisant les notions de « dixièmes », « centièmes », « millièmes », à bien distinguer du point de vue de la langue et de la compréhension des « dizaines », « centaines » et « milliers ».

Le travail sur les langages oral et écrit des nombres est une excellente opportunité d'une part, pour s'approprier les nombres et les liens entre eux, et d'autre part, pour entrer dans un code universel omniprésent et en comprendre la portée. Il pourrait aussi être tout à fait intéressant d'y ajouter une composante historique en plongeant les apprenants dans les systèmes de numération écrite de grandes civilisations comme les Égyptiens et les Romains, tous les deux assez accessibles, afin de comprendre que les codes universels sont en fait toujours contextualisés et ont évolué au cours du temps.

Ce qui vient d'être présenté pour passer de la langue qui dit les nombres à leur écriture formelle dans un langage universel peut aussi se faire pour d'autres domaines des mathématiques, et en particulier pour entrer dans l'univers des opérations et du calcul. Dans ce domaine, le risque est d'utiliser la porte d'entrée du calcul formel avec ses notations et ses techniques très éloignés du mode de pensée des apprenants et de passer à côté du pourquoi du calcul.

L'enjeu du travail en alphabétisation comporte dès lors les étapes suivantes :

- pour chacune des opérations, travailler sur les différents sens possibles en s'appuyant sur des situations intéressantes qui les illustrent et en faisant essentiellement un travail sur la langue ;
  - déshabiller les situations en les traduisant par des schémas en vue d'entrer dans le langage des représentations écrites ;
  - traduire progressivement les situations en posant les opérations, c'est-à-dire en entrant dans le langage formel ;
  - exécuter les opérations par diverses techniques en s'appuyant le plus possible sur le sens des nombres et des opérations en jeu ;
  - revenir aux situations en s'appuyant sur les résultats pour boucler la boucle.
- Ainsi, c'est essentiellement un travail sur la langue et sur le sens qui va permettre de comprendre comment le formalisme des nombres et des opérations apporte une économie et une efficacité de pensée.

Anne CHEVALIER, didacticienne en mathématiques



Photo : PASCAL.VAN – licence : CC BY-ND 2.0



# Sélection bibliographique

*« Je n'ai jamais le droit de dire que quelqu'un manque d'intelligence. En théorie, ça peut bien arriver. Mais je n'ai pas le droit de le dire ni d'agir en fonction de cette vision pessimiste de l'autre car je n'ai jamais épuisé tous les moyens pour lui permettre d'exprimer toute son intelligence. (...) Et donc je dois postuler qu'il peut faire plus, qu'il peut faire mieux, qu'il peut faire aussi bien que le plus instruit des hommes. »<sup>1</sup>*

Si notre centre de documentation regorge d'ouvrages traitant du passage de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral, nous vous proposons dans cette sélection une porte d'entrée particulière : un retour sur l'histoire pour mieux comprendre ce lien, mieux comprendre « l'autre », pour aborder l'aspect didactique avec des outils politiques.

L'oralité est le plus souvent pensée en négatif par rapport à l'écriture. Elle est envisagée comme ne disposant pas des pouvoirs conférés à la pensée qui s'exprime par l'écrit. Quelle est la conception actuelle de l'oralité ? Comment aborder l'oralité pour elle-même ? Le langage pour lui-même ? Se pencher sur les liens entre l'objet/l'idée et le mot ? (J.-P. Terrail).

Le scriptocentrisme entend opposer les civilisé-e-s et les sauvages. Or l'écriture est tant source d'émancipation, de révolution culturelle (savoir, esprit critique, analyse conceptuelle) que de domination sociale, d'instrument restreignant la multiplicité des droits et favorisant l'émergence d'une classe de lettrés spécialisés dans l'art de l'écriture... (J. Goody et J.-M. Privat). L'écrit transforme la façon dont nous sommes au monde : « *L'écrit aplatit le monde* », dit J.M. Privat<sup>2</sup>. L'écrit nous fait également repenser la langue, comparer les sens, décortiquer les mots ; il participe de cette séparation entre ceux et celles qui savent et les autres, jusqu'à imposer (dans la langue française surtout !) une orthographe conservatrice, instrument de sélection, bien souvent en dehors de toute logique (A. Hoedt et J. Piron).

---

1 JACOTOT Joseph, **Peut-on enseigner sans savoir?**, PEMF, 2001, p. 7.

2 PRIVAAT Jean-Marie, **La raison graphique à l'œuvre**, in *Les Actes de lecture*, n°108, décembre 2009, p. 47.

L'oralité possède une force fondatrice et structurante de la perception du monde. Une posture décoloniale permet de faire émerger une langue métaphorique, riche de tout ce que les personnes venant d'horizons différents apportent avec elles, langue appelée « créole immigré » ou « immigratien » par J. Piolat. C'est une approche similaire que propose la parlécriture : l'écriture pour se dire soi, entrer en dialogue, en résonance avec l'autre à travers des formes libérées des normes dominantes de l'écrit (V. Trovato).

Prendre en compte les implicites culturels permet d'accueillir les dissonances cognitives, soigner la relation et sécuriser le territoire symbolique tout au long de l'apprentissage (D. Crutzen). Partir du vécu des apprenant-e-s est également une posture de la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture, où on commence par écrire en groupe des textes de vie qui serviront de textes de référence pour les apprentissages (D. De Keyzer). Pénétrer dans une temporalité lente, faire des allers-retours permanents, articuler l'oral et l'écrit... sont à la base du langage intégré (G. Boudreau), tout comme des pratiques d'E. Catinus.

Et, pour compléter cette sélection, nous ne pouvions omettre de mentionner une démarche qui s'appuie sur la langue maternelle des apprenant-e-s comme outil formel pour l'apprentissage d'une langue seconde (N. Auger)<sup>3</sup>.

Par Aline JACQUES

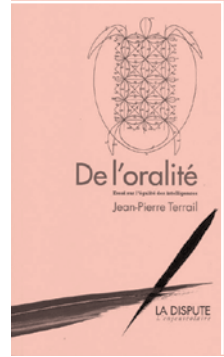
---

<sup>3</sup> AUGER Nathalie et al., **Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés**, Scérén / CRDP Académie de Montpellier, 2004-2005. DVD présenté dans la sélection du *Journal de l'alpha*, n°207, 4<sup>e</sup> trimestre 2017, Apprendre une langue, p. 117.

**TERRAIL Jean-Pierre, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, La Dispute, 2009, 282 p.**

Dans cet ouvrage, Jean-Pierre Terrail se propose d'examiner en positif les ressources intellectuelles propres dont sont dotés tous les êtres parlants et, en premier lieu, tous les enfants avant leur entrée dans le monde de l'écrit. En effet, l'oralité ou la pratique du langage est le plus souvent pensée en négatif par rapport à l'écriture. Elle est envisagée comme ne disposant pas des pouvoirs conférés à la pensée par l'écrit. Contrairement à cet apriori largement partagé par les milieux lettrés depuis trois siècles, ce qui intéresse J.-P. Terrail c'est précisément tout ce dont la pensée humaine est capable quand elle ne dispose pas du support de l'écriture.

Dans une démarche résolument pluridisciplinaire, en mobilisant les acquis des recherches de terrain, empruntant à l'observation ethnologique, à l'histoire, à la sociologie, la psychopédagogie et la linguistique, l'auteur propose une critique de l'ethnocentrisme et du scriptocentrisme qui sont à la base de la « théorie du handicap socioculturel ». Il distingue le fait de parler de la façon de parler, et s'attache à l'évaluation des compétences intellectuelles développées par la pratique du langage, quelles qu'en soient les modalités. La question qui résume ses interrogations est la suivante: quelles sont les compétences les plus générales de l'espèce humaine qui sont redevables aux propriétés du langage et qui sont inhérentes à sa pratique? Ce que démontre admirablement son travail c'est que, même en l'absence de la moindre compétence en matière d'écriture, tout sujet parlant maîtrise l'abstraction, le raisonnement logique et la réflexivité. On l'aura compris, cette question est tout sauf anodine puisque tous les enfants parlent avant d'apprendre à lire et à écrire. Ils apprennent tous à communiquer, à comprendre et se faire comprendre sans le recours à l'écrit. La formule souvent incomprise du pédagogue Joseph Jacotot défendant « l'égalité des intelligences » devient finalement limpide puisqu'en effet, nous sommes toutes et tous capables.





GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994, 328 p.

Tandis que la signification fondamentale du langage parlé pour l'interaction entre les hommes est largement reconnue, celle de l'écriture est moins connue. Dans la large série d'essais qui composent cet ouvrage, Jack Goody examine en profondeur les relations complexes et souvent déroutantes entre l'oralité et l'écriture.

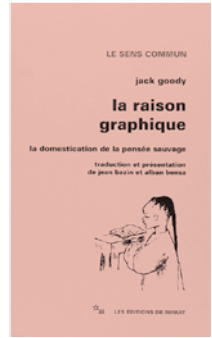
La première partie du livre traite de la série de changements historiques menant à l'adoption de systèmes d'écriture ou à leur modification : un système graphique qui dépasse un système linguistique en créant une correspondance sémantique entre un mot et un signe, puis en arrive petit à petit à une correspondance phonétique... jusqu'à l'invention de l'alphabet. La deuxième partie considère les problèmes de l'impact historique de l'écriture sur les cultures eurasiennes : une révolution culturelle et sociale, une influence sur les formes verbales standardisées. Et la troisième examine l'interaction entre cultures orales et écrites. J. Goody considère l'interface entre ces deux modes de communication dans trois contextes principaux : à l'intérieur de sociétés données, entre les cultures et les sociétés qui ont l'écriture et celles qui ne l'ont pas, et dans l'activité langagière de l'individu lui-même. Pour conclure, il examine les résultats de l'investigation sociologique comme de la recherche psychologique contemporaine relative à la culture lettrée. Il produit à cette fin un corpus substantiel de preuves anthropologiques, historiques et linguistiques que viennent compléter ses autres écrits sur l'organisation sociale et la logique de l'écriture<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> GOODY Jack, *La logique de l'écriture. L'écrit et l'organisation de la société*, Armand Colin, 2018 ; GOODY Jack, *L'écriture façonne notre pensée*, in *L'écriture depuis 5000 ans. Des hiéroglyphes au numérique*, L'Histoire, 2013.

**GOODY Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, 1979, 274 p.**

Il s'agit ici d'un des ouvrages fondamentaux de Jack Goody. À partir de recherches entreprises « sur le terrain » pour comprendre le fonctionnement de sociétés du Nord du Ghana, l'auteur se demande si l'on peut parler d'une spécificité de la pensée écrite. À l'encontre de la tradition qui considère généralement la parole comme le lieu de la vérité, J. Goody se demande comment la linguistique – la science du langage parlé – peut exister sans l'écriture, étant entendu qu'écrire, ce n'est pas seulement noter la parole mais aussi en découper et en abstraire les éléments. Reprenant ainsi les analyses de Jacques Derrida dans *De la grammatologie*, l'auteur montre que la langue parlée est déjà une écriture dans la mesure où elle nécessite un ton, une ponctuation, ce qui le conduit à soutenir que la parole dans son contenu comme dans son statut comporte toujours des références multiples à l'écrit.

Il étudie ensuite les transformations que l'on fait subir à la parole et plus généralement à toute information par la transcription écrite. Écrire, ce n'est pas seulement enregistrer la parole, c'est aussi se donner le moyen d'en découper et d'en abstraire les éléments, de classer les mots en listes et de classer les listes en tableau. Ces transformations ont conduit toute une tradition ethnologique, dont le mouvement structuraliste et notamment Claude Lévi-Strauss, à supposer que la pensée « sauvage » obéit à des contraintes logiques qui sont en fait, en grande partie, le produit de techniques de transmission et de transcription de la pensée. Prendre conscience du savoir écrit des sociétés sans écriture – c'est-à-dire que leur langue parlée est déjà une écriture – ne va pas de soi. C'est ce que montre J. Goody : parce qu'ils se posent peu la question, les ethnologues, pour connaître la pensée « sauvage », commencent dès lors souvent par la domestiquer.





PRIVAT Jean-Marie, *La raison graphique à l'œuvre*,  
in *Les Actes de Lecture*, n°108, décembre 2009, pp. 45-54

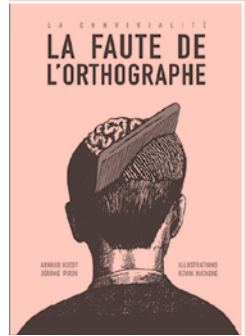
Jean-Marie Privat a travaillé à la diffusion en français des travaux de Jack Goody – pour qui la graphie est du langage que l'on voit, du langage matérialisé pour l'œil, ce que l'oral n'est pas – qu'il estime fondamentaux pour l'anthropologie de l'écrit.

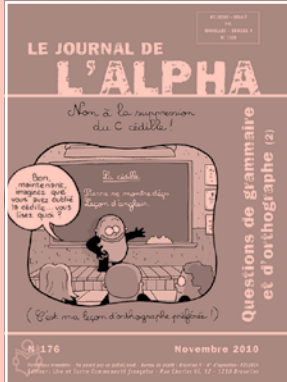
L'article présenté ici est la retranscription d'une conférence où J.-M. Privat expose sa façon de concevoir l'« ordre de l'écrit », à partir et à la suite des travaux de J. Goody sur la raison graphique. Son propos est en quelque sorte une actualisation de la pensée de J. Goody puisqu'il s'intéresse à l'ici et maintenant, à ce que les élèves doivent mobiliser, à l'activité cognitive qu'il leur est nécessaire de développer pour entrer dans cet ordre de l'écrit et apprendre à le maîtriser. Dans cet exposé, il insiste particulièrement sur « la domestication » qui leur est nécessaire d'opérer, à commencer par la domestication de leur corps, du geste de leur main. « *Qu'est-ce qu'un rapport oral au monde? Qu'est-ce qu'un rapport écrit au monde? Qu'est-ce que conjuguer les deux?* », interroge aussi J.-M. Privat qui évoque un autre problème pour l'entrée dans l'ordre graphique: il faut non seulement accepter de spatialiser sa pensée, mais aussi de faire entrer son langage dans un ordre géométrique. Avec cette dualité permanente qu'il formule ainsi: « *Que gagne la pensée à se géométriser et qu'est-ce qu'elle y perd, eu égard à ce qu'est la vitalité, la multilatéralité de la communication orale?* » Par ailleurs, l'entrée dans l'écrit met en évidence la polysémie de la langue, la diversité du sens, entraîne à débattre de l'étymologie et, en même temps, tend à effectuer un retour conservateur sur la langue comme en témoigne la sacralisation de l'orthographe dont il est question dans l'ouvrage qui suit.

En ligne: [www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL108/AL108\\_p045.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL108/AL108_p045.pdf)

HOEDT Arnaud, PIRON Jérôme et MATAGNE Kevin, *La faute de l'orthographe. La convivialité*, Textuel, 2017, 144 p.

On se demande souvent comment respecter l'orthographe. Mais l'orthographe est-elle respectable? L'orthographe est un sujet qui déchaîne les passions. Arnaud Hoedt et Jérôme Piron remettent en question le dogme orthographique. On prend conscience avec eux que l'orthographe française, en plus d'être un vrai casse-tête, est tout sauf logique. Et surtout, que ses racines sont plus fantasmées que l'on veut bien l'admettre. Avec cet ouvrage mêlant texte, illustrations et bande dessinée, on s'amuse autant que l'on s'interroge sur notre attachement à cette orthographe, adoration pour les uns, chemin de croix pour les autres. Tout le monde a un avis sur la question. Et pourtant, il ne s'agit peut-être que d'un énorme malentendu. À quel point nous compliquons-nous la vie avec une orthographe et une grammaire qui répondent à des règles qui échappent à tout entendement? L'arrivée de l'Académie française et des premiers dictionnaires contribueront à complexifier les règles dans un but de distinction sociale. Pourquoi mettre un *t* à *édit* ou *bruit* (comme dans *éditer* ou *bruiter*), mais pas à *abri* (comme dans *abriter*)? Pourquoi écrire *contraindre* avec *ain*, alors qu'il vient de *stringere* comme *astreindre* et *restreindre*? À quelle étymologie se rapporte le *p* de *dompter* qui vient du latin *domitare* ou le *d* de *poids* qui vient de *pensum*? Les deux auteurs ont été professeurs de français, et donc sommés de s'offusquer des fautes d'orthographe. Pourtant, leurs études de linguistique leur ont appris que la norme orthographique française est très souvent arbitraire et pleine d'absurdités. Ils ont tenté de le dire et ont alors été confrontés à l'impossibilité généralisée de se faire entendre, ce qui les a amenés à prendre progressivement conscience des enjeux politiques et sociaux cachés derrière ces questions linguistiques.





PIOLAT Jérémie, *Voyages au pays de l'immigratien*,  
in *Journal de l'alpha*, n°176, novembre 2010, pp. 64-75

Cet article se présente un peu comme le journal de bord d'une aventure en territoire immigré, un territoire qui se situe entre la culture d'origine et l'expérience de l'exil.

Dans des ateliers d'écriture pour hommes et femmes immigré-e-s en formation d'alphabétisation, Jérémie Piolat met en place des espaces de discussion sur les moments importants de l'existence – la naissance, la mort, l'éducation des enfants, la fête... – mais aussi sur ce qui a le plus marqué les participant-e-s dans leur expérience de l'exil – ce qui les a surpris dans le pays d'arrivée, ce qui a été le plus difficile dans ce changement de vie... Par la prise de notes, le débat, diverses conceptions du monde émergent et se crée de la communauté entre les communautés. Après quelques mois d'atelier, chacun s'essaye à l'écriture d'un premier texte, difficile à déchiffrer mais précieux. Ce texte raconte l'accent du migrant ou de la migrante, constitue une «oralisation de l'écrit»<sup>5</sup>. L'accent, le rythme, la tonalité, la musicalité de la personne imprègne l'écrit. La langue pratiquée par le migrant vient nourrir le français par des mots, des accents, des constructions de phrases reprises des langues d'origine et permet de faire sens avec des trajectoires, des parcours de vie, des expériences et des réflexions uniques. C'est cette langue émergente que l'auteur appelle «créole immigré» ou «immigratien». À terme, le but de ces ateliers est d'essayer de construire avec les migrants et les migrantes, dans le contexte de l'apprentissage du français, des espaces de retrouvailles proches de ceux qu'ils et elles connaissaient dans leur pays d'origine.

En ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja176](http://www.lire-et-ecrire.be/ja176)

5 Voir les différents recueils réalisés en ateliers d'écriture animés par Jérémie Piolat : *L'être aux almés*, Cultures & Santé asbl, 2015 ; *Adresse aux décideurs*, Cultures & Santé asbl, 2014 ; *Morceaux rapportés de mon passé et de mon futur*, Cultures & Santé asbl, 2013 ; *Douleurs et femmes*, GAFFI asbl, 2013.



TROVATO Vincent, *Une philosophie de l'alphabétisation : la Parlécriture*, CIPA, 2016, 236 p.



Cet ouvrage décrit le cheminement pédagogique de l'association Alpha Mons-Borinage, fondée dans les années 1970 et coordonnée jusqu'en 2007 par Omer Arrijs. Si la « pédagogie de libération » conçue par Paulo Freire<sup>6</sup> était la référence initiale d'Alpha Mons-Borinage, les pratiques pédagogiques de l'association s'en sont ensuite distanciées dès le début des années 1990 pour évoluer progressivement vers la « parlécriture », s'éloignant ainsi toujours davantage de l'apprentissage des codes du français normé. « *La parlécriture, c'est l'écriture entre soi et soi, soi et l'autre, soi et les mots... dans une faille, dans un espace où ça échappe, où ça faute... où ça n'orthographe pas. (...) La parlécriture renvoie à l'écriture comme elle vient au plus près de la parole, notamment avec ses fautes qui ne sont pas des fautes, mais des formes d'expression à distance de la norme.* »

L'ouvrage aborde l'origine de la parlécriture et ses spécificités : questionnements vis-à-vis de Paulo Freire, influences linguistiques, recherche d'une « parole pleine »... Il fait vivre ce qu'est et comment fonctionne l'émergence de cette parole pleine, comment la parlécriture « dé-pédagogise » la pédagogie... sous le postulat suivant : « *Les exclu[e]s ne sont pas analphabètes comme l'on est manchot, ils [et elles] sont riches de savoir, d'expérience, d'histoire. (...) L'alphabétisation, qui est actuellement un facteur, parmi d'autres, de reproduction des inégalités, pourrait alors renverser sa logique et devenir parole de liberté pour la société, formatrice et éducative non seulement pour les exclu[e]s, mais pour tous ceux [et toutes celles] qui apprendront à communiquer avec [elles et] eux. À ce moment, elle ne sera sans doute plus l'alphabétisation... ».*

> La thèse de Vincent Trovato, *Parlécriture : une méthode pédagogique humaniste*, est accessible en ligne : [http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires\\_theses/textes/Trovato\\_Vincent.pdf](http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_theses/textes/Trovato_Vincent.pdf)

<sup>6</sup> Voir : FREIRE Paulo, *Pédagogue des opprimés*, FM/Petite collection Maspero, 1977. Ouvrage présenté dans la sélection bibliographique du *Journal de l'alpha* sur la participation (n°210, septembre 2018, p. 135).



CRUTZEN Dany, **Objectif lecture!** :

- **Pratiques de lecture en classe multiculturelle** [guide pédagogique], De Boeck 1998, 61 p.
- **Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle** [cahier d'exercices], De Boeck, 1998, 239 p.

Dans le guide pédagogique, Dany Crutzen part du postulat selon lequel l'écriture est avant tout un accès à la culture dominante, d'où l'importance de faire un travail sur l'émergence des représentations des apprenants et apprenantes, de leurs dissonances cognitives comme condition préalable nécessaire à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu interculturel. Elle parle d'un enseignement explicite et fonctionnel où les exercices ont pour but de sortir du déchiffrage et rendre la lecture autonome. Elle fournit quelques éléments de linguistique comparée et met en avant quelques difficultés liés à la langue turque ou arabe. L'accès à l'écriture permet de renforcer la confiance en soi, de réduire les discriminations par la confrontation de modèles culturels différents. Les textes de référence proposés dans le cahier d'exercices sont choisis pour communiquer en contextes multiculturels et n'évacuent ni les problématiques sociales et politiques, ni affectives. Pour chaque texte, deux niveaux sont proposés, un plus élémentaire et un plus élaboré. En complément, l'auteur propose des pistes de débat, un lexique, des exercices divers de vocabulaire, de compréhension ou de grammaire, des exercices pour améliorer les comportements de lecture, afin de mettre l'apprenant-e dans une position de lecteur-riche et de chercheur-e. Au niveau méthodologique, elle s'inspire de la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture Freinet (MNLE) pour utiliser l'écriture comme instrument d'apprentissage de la lecture, ainsi que des pistes de travail de l'AFL (Association Française pour la Lecture) sur les comportements de lecture. Pour que l'apprentissage soit contextualisé, elle insiste également sur l'importance pour l'apprenant-e d'être en projet. Le cahier d'exercices n'est pas destiné aux tout débutants en écriture mais il propose une démarche pédagogique reproductible et adaptable selon les niveaux.

DE KEYZER Danielle, **La MNLE pour les apprenants illettrés débutants. Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique**, Retz, 1999, 175 p.

Ce livre présente en détail la Méthode Naturelle de Lecture-Écriture (MNLE), mise au point par des pédagogues du mouvement Freinet et appliquée ici à l'apprentissage du lire-écrire par des adultes illettrés. Plus qu'une simple méthode, la MNLE est « *une pédagogie de compagnonnage* », selon les termes mêmes de Célestin Freinet. En effet, elle s'appuie sur des notions humanistes telles que la solidarité, la coopération et le respect de l'autre. L'expérience partagée constitue le fondement du groupe. Guidé par le-la formateur-riche, l'apprenant-e est placé-e en situation de chercheur-e face à l'écrit. La démarche proposée prend en compte l'histoire personnelle, le vécu, l'affectif, les intérêts, donc la culture de la personne. Partant de son expression retranscrite, l'apprenant-e met en œuvre, en interaction avec ses pairs, une démarche systématisée qui consiste à comparer, repérer, extraire, analyser, déduire à partir d'une observation réfléchie réalisée sur des écrits divers. Cette démarche méthodique lui permet d'élaborer un savoir-faire transférable dans d'autres domaines d'apprentissage.

La Méthode Naturelle de Lecture-Écriture est basée sur une démarche interactive entre des situations de réception et de production qui s'enrichissent mutuellement. En MNLE, écrire et lire sont indissociables. La MNLE a deux spécificités. La première est qu'elle part de la parole. Les apprenant-e-s s'expriment à partir de leur vécu personnel. Leurs écrits sont produits, au début, en dictée à l'adulte. La seconde spécificité est la mise en forme de cette production avec la participation du groupe. Ces textes vont devenir la base de données et la mémoire de tous et toutes pour servir de support à la démarche d'apprentissage.

> À visualiser en complément, le DVD montrant un an de pratique de la MNLE en première primaire : JACQUET-FRANCILLON François, COFFIN Jean-Michel, DE KEYZER Danièle (dir.), **Apprendre à lire naturellement** [DVD], CDDP des Yvelines, 1988, 2h44





**BOUDREAU Guy, *Le langage intégré*, RGPAQ, 1992, 71 p.**

Comme d'autres publications de la série *Un visa pour l'alpha pop* du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ), cette publication a été conçue pour faciliter le travail quotidien des formateurs et des formatrices en alphabétisation. Elle propose d'apprendre la lecture et l'écriture à travers l'expérience de l'écriture.

L'apprenant-e découvre la lecture par l'intermédiaire d'un projet d'écriture, exerce sa réflexion, vérifie et intègre des notions de grammaire, en partant du principe que si on écrit, c'est pour être lu, dans une intention de communication, de discussion, d'échange. L'apprentissage repose sur l'expression écrite spontanée, sans attendre que tous les mécanismes de l'écrit soient en place. Les productions finales sont diffusées afin de les valoriser (réalisation d'un projet littéraire).

La première partie de ce livre est centrée sur la lecture. Pour stimuler le goût de lire et écouter la construction d'un récit, découvrir la structure d'une phrase, les formateur-ric-e-s se présentent en tant que lecteur-ric-e-s et procèdent à la lecture à haute voix d'un extrait de livre à raison de 5 à 10 minutes par jour. S'ensuivent discussion, sélection d'un passage, analyse des notions rencontrées, etc. La deuxième partie de l'ouvrage concerne la production de textes, soit l'apprentissage de l'écriture selon la méthode du langage intégré.

En ligne : [http://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/2748.pdf](http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2748.pdf)

**CATINUS Esméralda** [travail de fin d'études sous la dir. de Patrick MICHEL], **Les interactions entre l'oral et l'écrit. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut-il constituer un frein ou être un moteur dans l'apprentissage d'une langue orale pour des apprenants peu ou non scolarisés dans la langue de leur pays d'origine ?**, IRG, 2008, 56 p.

Esméralda Catinus travaille comme formatrice au Collectif Alpha et ce document est son épreuve intégrée de fin d'études pour l'obtention du Brevet d'Enseignement Supérieur de formatrice en alphabétisation. Son objet consiste à cerner les bénéfices et les préjudices apportés par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour l'acquisition du français oral. Dans le premier chapitre, elle présente le public alpha FLE débutant à l'oral et explique la différence entre l'apprentissage d'une langue maternelle et celle d'une langue étrangère. Elle décrit également la relation oral-écrit dans l'apprentissage, en accord avec l'idée de dépasser cet « antagonisme » afin de privilégier une approche globale de la langue. Dans le deuxième chapitre, partie « pratique », elle analyse la mise en place d'un cycle d'écriture collective d'un livre et son exploitation dans l'apprentissage de l'oral. Elle aborde ensuite les savoirs de bases et leur construction, composante essentielle de l'apprentissage de l'oral et de celui de l'écrit.

**Aline JACQUES**

Centre de documentation du Collectif Alpha

Centre de documentation du Collectif Alpha:  
rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles  
tél : 02 540 23 48 – courriel : [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
Catalogue en ligne : [www.cdoc-alpha.be](http://www.cdoc-alpha.be)

#### **LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES**

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE**

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

#### **LES RÉGIONALES WALLONNES**

##### **LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE**

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT**

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME**

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG**

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE NAMUR**

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS**

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE**

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
et du Fonds social européen



**FÉDÉRATION**  
WALLONIE-BRUXELLES



UNION EUROPÉENNE  
Fonds social européen



Les contributions proposées dans ce *Journal de l'alpha* tournent autour de pratiques et réflexions pédagogiques qui tissent les liens entre l'oral et l'écrit. Elles témoignent de la richesse et de la singularité des pratiques d'alphabétisation populaire en la matière. Les défis pédagogiques sont en effet nombreux et participent certainement de ce qui constitue les spécificités du métier de « formateur-riche en alphabétisation ». Et les questions qui se posent demandent de mener tout un travail de va-et-vient entre pratiques et réflexions sur celles-ci : comment permettre l'apprentissage du français oral sans appui de l'écrit ? Comment concilier les apprentissages oraux et les besoins des personnes de se repérer rapidement dans les espaces de vie où l'écrit est omniprésent ? Comment s'opèrent les passages de l'oral à l'écrit ? S'agit-il d'ancrer les apprentissages dans des situations réelles qui mobilisent plusieurs langages ? Quelle place par ailleurs accorder aux compétences de l'oral avec des personnes francophones ? Pour y répondre, il n'y a pas de recettes toutes faites...

ILLUSTRATION DE COUVERTURE  
Alain Marc – licence CC BY-NC-ND 2.0

[WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE](http://WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE)

