

Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte

Du niveau A1.1 au niveau A1

Un référentiel en cours d'expérimentation

Mars 2010

Conçu par

Mariela De Ferrari

en collaboration avec

Fatma-Zohra Mammari

Marie-Claire Nassiri

Avec le soutien de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France

Ministère de la Culture et de la Communication

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| I. PRESENTATION GENERALE | 3 |
| I.1 Introduction | 3 |
| I.2 La description générale du développement de la compétence à l'écrit de A1.1 à A1 | 7 |
| I.3 Finalités des étapes donnant accès au niveau A1 | 10 |
| I.4 Caractérisation des étapes menant au niveau A1 en termes de Compétences | 10 |
| II. DESCRIPTEURS | 14 |
| II.1. En situation de réception écrite | 14 |
| II.2. En situation d'interaction écrite générale | 17 |
| III. AXES METHODOLOGIQUES | 21 |
| IV. CONCLUSION PROVISOIRE | 23 |
| GLOSSAIRE | 24 |
| REPERES BIBLIOGRAPHIQUES | 26 |

I. PRESENTATION GENERALE

I.1 Introduction

- **Le niveau A1.1 à l'écrit**

Le niveau A1.1, résulte d'une segmentation qualitative et quantitative de la compétence à communiquer langagièrement que le niveau A1 du CECR¹ décrit. Le référentiel qui le spécifie s'appuie sur les notions de « premiers acquis en français », « niveau minimal requis » ou encore « première compétence consistante identifiable en français » pour le caractériser.

Le référentiel de compétences créé pour atteindre le niveau A1.1² à l'écrit répond à un double enjeu :

- Spécifier un socle de savoir-faire langagiers et cognitifs indispensables à la vie en France, mobilisables en autonomie en réponse à des besoins fondamentaux de réception, de production ou d'interaction orale et écrite.
- Offrir aux acteurs des dispositifs de formation linguistique à visée d'intégration, un outil de référence s'inscrivant dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues qui tienne compte des spécificités et situations particulières des publics, pas ou peu scolarisés.

Trois paliers de progression sont identifiés pour construire une méthodologie d'entrée dans l'écrit. La démarche choisie, interactive et spiralaire, dessine les contours des compétences considérées comme nécessaires à un accès au sens progressif « descendant » et à un « apprendre à produire » textuel, complexe et réaliste dès les débuts des apprentissages.

Le référentiel est utilisé depuis 2007 et remplace en partie celui conçu par le CUEEP³ en 1996, qui se cale sur les objectifs du CFG (Certificat de Formation Générale), premier

¹ CECR (Cadre européen commun de référence) Conseil de l'Europe, 2000

² Niveau A1.1 pour le français, Paris, Didier 2006

³ CUEEP (Centre Université Economie d'Education Permanente) de Lille

diplôme de l'Education nationale. Si les descripteurs des compétences écrites correspondant au niveau A1 sont bien définis par le CECR, il s'avère nécessaire de proposer un cheminement à effectuer par les publics en apprentissage de l'écrit, afin d'inscrire ces personnes dans une véritable logique de parcours. Il y a donc lieu ici de chercher à décrire le cheminement du niveau A1.1 au niveau A1. Dans cette perspective, nous avons sollicité en 2008 la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) pour un soutien à un projet d'élaboration d'un référentiel menant du niveau A1.1 au niveau A1 en réception et en production / interaction écrites. Cet outil doit permettre aux formateurs et aux apprenants d'inscrire la suite des parcours dans les logiques actionnelles et partielles du CECR.

- **Une réalité complexe**

La particularité des publics qui apprennent l'écrit à l'âge adulte en contexte d'immersion est déterminée par les acquisitions personnelles – passives ou actives -, la fréquentation de formation linguistique, l'éclectisme pédagogique des formations qui leur sont proposées, les représentations sous-jacentes multiformes des modèles d'apprentissage en lecture-écriture. Cette complexité se traduit par des compétences parcellaires, pouvant se situer au niveau A2 du CECR en réception et infra A1.1 en production écrite. De plus, on relève des logiques de déchiffrage – alphabétique, syllabique – ayant marqué les situations d'enseignement et/ou d'apprentissage et ayant modelé des représentations restrictives de l'acte de lire. Par ailleurs, le rapport à la compétence orale en français – pouvant relever du Français langue étrangère débutant ou de degrés de francophonie pouvant aller jusqu'au bilinguisme pour les personnes originaires de certains espaces francophones, contribue à rendre complexe l'analyse et l'évaluation des compétences écrites, et requiert d'objectiver ces compétences pour envisager des suites de parcours d'apprentissage efficaces et correspondant aux besoins langagiers et cognitifs réels des apprenants.

- **Des constats observés**

Le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) est délivré aux candidats qui réussissent 50% des épreuves, sachant que le barème établi privilégie largement la compétence orale, puisqu'il s'agit d'apprenants débutants.

Or, le fait d'avoir obtenu le DILF ne garantit en rien l'atteinte du niveau A1.1 pour l'écrit – ni en réception, ni en production - . Inversement, des personnes peuvent ne pas avoir obtenu le DILF et posséder des compétences au-delà de celles évoquées par le niveau A1.1, ceci à titre d'exemple. Un candidat peut comprendre un texte de 2-3 lignes mais ne pas réussir la tâche cognitive requise par l'épreuve validant ladite compétence. La même remarque est valable pour les activités de production écrite, une même personne peut réussir une tâche complexe – laisser un message compréhensible à son employeur pour signaler un dysfonctionnement – et ne pas savoir écrire son nom-prénom sans recopier. Cette diversité de cas de figure est le lot quotidien des formateurs, ce qui accroît la demande de critères d'évaluation spécifique pour situer les acquis des apprenants, former des groupes cohérents et proposer des réponses pédagogiques adaptées aux besoins de chacun, en réception et en production écrites.

Côté outils pédagogiques, on observe la publication de « méthodes » reflétant la tendance générale des pratiques installées depuis trente ans : d'une part, des supports authentiques utilisés pour repérer des indices porteurs de sens au niveau de leur énonciation, d'autre part des approches syllabiques décontextualisées ou rattachées à des énoncés créés pour utiliser le phonème ou la graphie présentée dans la « leçon ». On n'y trouve pas d'analyse ni de conceptualisation, encore moins de progression spiralaire reposant sur des analogies effectuées à partir des textes et des documents réels proposés.

Compte tenu de ces réalités et des fonctionnements pédagogiques observés, la conception du référentiel A1.1 – A1 et sa mise en expérimentation réunit actuellement des formateurs, des experts et des scientifiques spécialisés dans l'apprentissage adulte de l'écrit dans un projet de recherche-action afin de faire avancer de front la conception de fiches pédagogiques, leur mise en application et l'analyse / réajustement de la part de superviseurs scientifiques.

Marie-Hélène Luis (Université Lyon II – UFR de Psychologie) et Hervé Adami (Université de Nancy II, Maître de Conférences au CRAPEL- Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues), les experts consultés pour suivre la démarche de conception et d'expérimentation du référentiel précisent :

- Qu'ils ne participent pas à la conception du référentiel mais en supervisent l'élaboration théorique et l'expérimentation.

- Que leur rôle consiste à s'assurer de la pertinence générale de la démarche et à donner leur avis (ce qu'ils ont déjà fait pour cette version, et qu'ils doivent encore faire pour la version finale).

- Que les concepteurs sont entièrement libres de tenir compte ou non des remarques des experts.

I.2 La description générale du développement de la compétence à l'écrit de A1.1 à A1

La description du parcours conduisant le public peu ou non lecteur/scripteur vers la compétence à l'écrit spécifiée par A1.1 s'inscrit, conformément à l'approche retenue par le CECR, dans une perspective actionnelle. Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification .

Le parcours d'apprentissage conduisant de A1.1 à A1 s'inscrit, bien entendu dans cette perspective. Il vise à faire de l'apprenant, sinon un lecteur/scripteur accompli chez qui le rapport à l'écrit ne trahirait plus l'absence ou le peu de scolarisation, du moins une personne pouvant s'appuyer sur certains automatismes, dont ceux permettant l'identification de formes graphiques, pour le traitement des situations d'écrit spécifiées par A1.

Cette automatisation croissante de l'identification des formes graphiques constitue l'enjeu majeur de l'amélioration de la compétence à l'écrit conduisant de A1.1 à A1 du fait que, comme l'expose Michel FAYOL, « il est peu probable que l'activité de compréhension des discours et des textes puisse être automatisée. Elle consiste toujours en la construction mentale d'une représentation de la situation décrite par le texte. Cette construction nécessite de l'attention et souvent un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Ce sont donc les autres composantes de la lecture-compréhension qui doivent être automatisées ou dont le coût cognitif doit être allégé⁴ ».

En fait « s'il est peu probable que la compréhension puisse être automatisée », dans le cas d'adulte en situation d'immersion que l'on confronte à des écrits divers, il est

⁴ « Maîtriser la lecture », Observatoire national de la lecture, CNDP Editions Odile Jacob, 2000

possible de faciliter « les processus de haut niveau relatifs à la structuration sémantique, à la cohérence textuelle, à la portée pragmatique et à l'organisation des discours* » par un entraînement à travers des activités d'apprentissage.

En ce qui concerne « les processus de bas niveau relatifs aux aspects phonétiques et prosodiques, graphémiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue », ils doivent faire l'objet d'un travail systématique qui articule de façon concomitante les processus de haut et de bas niveaux (forme et sens).

Le cheminement de A1.1 vers A1 peut être sommairement défini, dans un premier temps, par les caractéristiques les plus saillantes des niveaux de départ (A1.1) et d'arrivée (A1) qui le délimitent dans le domaine spécifique de l'écrit en réception et en production

L'accès au niveau A1 est constitué de deux étapes respectivement intitulées : consolidation et généralisation.

Sa description est sous-tendue par une conception de l'apprentissage de la lecture/écriture où les différents champs disciplinaires convoqués (linguistique, didactique du F.L.S (Français Langue Seconde), psycholinguistique, psychologie cognitive) convergent dans la prise en compte des processus interactifs et stratégiques qui, du point de vue du socioconstructivisme, sont mobilisés/sollicités pour/par cet apprentissage.

Compte tenu de cette démarche, l'erreur est considérée comme faisant partie intrinsèque de l'apprentissage. Elle sera prise en compte à la fois comme indicateur de l'étape à laquelle est arrivé l'apprenant et comme situation pour l'exploitation pédagogique (généralisation) visant l'acquisition de la langue et le développement des compétences stratégiques.

Ces deux étapes, consolidation et généralisation, sont conçues comme une progression par rapport aux acquis du niveau A1.1. A ce niveau l'apprenant a une connaissance de la nature et de la fonction des principaux écrits auxquels un adulte en situation

d'immersion est confronté, il a acquis un répertoire de mots outils et de mots lexicaux qu'il peut identifier de façon globale dans leur contexte. Il a aussi perçu la variabilité morphologique (féminin/masculin, singulier/ pluriel, verbe : tu/vous, je/il) sans en avoir la maîtrise.

C'est sur ce socle et dans sa continuité que sont conçues les deux étapes menant au niveau A1.

I.3 Finalités des étapes donnant accès au niveau A1

La compréhension d'écrits : Au terme de cette étape, l'automatisation (avec quelques erreurs) concernant le déchiffrage est réalisée. En effet les processus de reconnaissance visuelle des formes graphiques des mots mémorisés facilitent l'accès au sens de façon plus rapide et élargissent à des mots nouveaux. Ils permettent la compréhension des écrits sociaux (correspondance administrative, distributeur, billetterie automatique) et des écrits présentant un intérêt personnel. Les écrits narratifs dont le référent culturel est connu peuvent être lus avec aide (type guide de lecture ou livre-disque).

La production d'écrits (avec erreurs mais recevable dans certains contextes non formels) est possible pour : carte de vœux, carnet de correspondance, petit message à l'attention de la famille, d'un voisin, d'un enseignant, du gardien d'immeuble ; la personne est capable de aussi de noter un rendez-vous, de gérer son agenda, d'écrire une liste de courses ou de tâches à accomplir, chèque.

I.4 Caractérisation des étapes menant au niveau A1 en termes de Compétences

Une approche par compétences à cette étape du parcours est fondamentale pour l'autonomie nécessaire à l'apprentissage de l'écrit.

Durant les séquences pédagogiques, il importe au formateur de mettre en place une démarche qui vise à automatiser les stratégies à utiliser pour le traitement de l'écrit.

En situation de réception ou de production, l'acte de lire et d'écrire est complexe. Il renvoie à une théorie de la communication qui le subdivise en composantes à la fois référentielle (connaissance du monde), socioculturelle (habitus spécifiques à l'écrit de la société d'accueil), linguistique (connaissance de la langue dans ses dimensions lexicales, syntaxiques, phonologiques, morphologiques), discursive (maîtrise des types de

discours), textuelle (grammaire de textes), pragmatique (intention des écrits en situation).

Lors des séquences pédagogiques, les activités mises en place par le formateur ciblent une ou plusieurs compétences en lien avec les différentes composantes selon les phases d'apprentissage dans lesquelles se situe l'objectif.

La compétence référentielle et socioculturelle est développée par l'exposition fréquente aux écrits variés de la situation d'immersion de l'apprenant.

La compétence linguistique s'acquiert par un accompagnement à l'automatisation des activités de bas niveau (codes morphosyntaxiques, lexicaux, grapho-phonologiques) en corrélation avec les activités de haut niveau (sens).

La compétence discursive et textuelle se développe par le biais d'activités d'observation et de conceptualisation en réception; elle se travaille à travers la planification et la relecture en production. Exemples : signaler une absence, un dysfonctionnement, renseigner une demande d'information....

La compétence pragmatique se construit à travers l'identification des intentions de l'écrit en réception et en production. Indissociable des aspects fonctionnels, elle se développe de façon concomitante avec la compétence socioculturelle.

Exemple : facture à valeur informative (prélèvement effectué) ou injonctive (demande de règlement avant une date donnée).

La compétence métacognitive est développée par une mise à distance des activités effectuées aussi bien en réception qu'en production. Selon le type d'activités proposées, seront façonnées des représentations sur ce que lire et écrire veut dire.

Selon qu'elles sont contextualisées et rattachées à des textes réalistes - **ou pas** -, les activités alimentent un modèle intégré et interactif ou bien un modèle traditionnel laissant croire que pour apprendre à lire et à écrire il faut passer d'abord par l'alphabet, les lettres et les syllabes.

Deux étapes sont prévues pour accéder aux compétences de lecteur-scripteur requises par le niveau A1: la consolidation qui vise à renforcer les acquis du niveau A1.1; et la généralisation qui vise l'autonomie de l'apprenant par l'automatisation des stratégies et le recours à l'inférence. Ceci favorise l'élargissement sur le plan quantitatif en réception et en production. Ces processus peuvent s'opérer grâce à l'accroissement de la mémoire visuelle et au développement de la perception visuelle fine.

Dans l'étape de consolidation, les priorités en termes d'objectifs portent sur:

- La conscientisation des passages de l'oral à l'écrit sur deux plans: différenciation et explicitation des évidences en fonction des situations de communication; transcodages sonores/écrits en ce qui concerne les phénomènes infra phrastiques: liaisons, élisions, segmentation, rapport grapho-phonologique.
- La connaissance intériorisée des schèmes textuels permet l'anticipation/rétroaction sur le sens dans la continuité de « nature et fonction des écrits » initiée en A.1.1 : factures, unes de journaux, courriers administratifs.
- L'automatisation des processus permet d'accélérer la vitesse de lecture et de production (élargissement de l'empan visuel permettant de saisir des groupes de sens, automatisation du système phonie/graphie pour les mots lexicaux).
- L'élargissement du répertoire de mots lexicaux par la fréquentation d'écrits sociaux et professionnels.
- La capacité à mémoriser et traiter l'information (quantité de sens et des formes).
- L'appropriation de la valeur de la ponctuation permettant de différencier et de produire des genres discursifs différents à partir d'un même énoncé « *Je t'attends à la sortie du bureau. /? »*

Dans l'étape de généralisation, les priorités sont :

- L'élargissement d'un éventail de typologies discursives (en réception et production) par la mobilisation des compétences développées dans la phase de consolidation.

- L'application des connaissances de l'écrit dans des contextes non fréquentés de façon récurrente dans les pratiques d'écrit. Il s'agit des processus que le lecteur/scripteur met en oeuvre pour l'accès au sens dans des écrits tels que précisés par le niveau A1
- Elargissement des mots-outils et des expressions facilitant l'accès au sens des mots lexicaux et des données chiffrées (jusqu'au, dès à présent, entre et)
- L'acceptation d'une lecture qui n'est pas « exhaustive » dans des énoncés comportant cinq lignes environ.
- Le traitement de la complexité au sein de textes simples: gérer, associer, choisir pour construire du sens - en réception et en production- .

II. DESCRIPTEURS

Pour chaque situation : réception écrite, interaction écrite, production écrite vous trouverez ci-après dans un encadré le descripteur du niveau A1 du CECR (en gras) et au-dessous le ou les descripteurs spécifiques qui lui correspond (ent) conçus pour des publics en apprentissage de l'écrit.

Les descripteurs spécifiques ont été conçus aussi en lien avec les compétences requises lors des épreuves du DELF A1.

II.1. En situation de réception écrite

Lire pour s'informer

Peut se faire une idée d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

Trouver des informations dans des textes variés dont il/elle connaît le genre discursif.

Exemples

- Identifier et sélectionner des informations pertinentes dans des affiches et des rubriques (logement, emploi, loisirs...)
- Sélectionner sur une page météo le temps et les températures correspondant à son lieu de résidence et/ou au lieu de résidence de sa famille/ou de proches.
- Avoir recours à la lecture du panneau d'informations dans des transports diversifiés. (Métro, Bus, Tramway, Trains). (Temps d'attente/annulations/changements de lieux en travaux...)

Lire pour s'informer et discuter

Sélectionner dans des écrits sociaux les informations permettant de faire un choix et d'échanger avec ses proches sur ces éléments

Exemples

- Consulter un programme (Cinéma, Télévision, Spectacles) pour rechercher des informations (heure, titre, noms des acteurs/trices).
- Faire un choix après avoir lu les différentes propositions sur ... (Menu-restaurant, Hôpital, Cantine) activités loisirs enfants-adultes, brochures vacances.
- Repérer et identifier dans des documents à dominante chiffrée, les informations saillantes concernant la consommation ou un évènement donné (relevé de notes//bulletin de salaire//devis et factures variés).

Lire pour s'informer et agir

Utiliser dans un texte les informations nécessaires à la réalisation d'une action

Exemples

- Identifier les éléments clés pour suivre une prescription médicale (posologie, analyse médicale, pré-opératoire...)
- Identifier les codes et les objets permettant de trier de façon sélective (ordures ménagères, verre, papier)

Lire des instructions

Peut suivre des indications brèves et simples

Prélever les instructions correspondant à une situation personnelle ou sociale

Exemples

- Traiter l'ensemble des instructions inscrites sur des produits ménagers
- Prélever un (ou des) numéro(s) de téléphone ou des adresses à partir d'affiches ou d'annonces
- Identifier au sein d'une convocation, les éléments indiquant le lieu et l'heure de la convocation.

Comprendre la correspondance

Peut comprendre les messages simples et brefs sur une carte postale.

Identifier les éléments de la situation d'énonciation

Exemples

- Identifier les indicateurs spatiaux et temporels dans des messages simples et brefs
- Comprendre l'objet d'un message simple et bref

Lire pour s'orienter

Peut reconnaître les noms, les mots, et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne

Identifier et utiliser les différentes informations disponibles dans les espaces publics permettant de se déplacer

Exemples

- Reconnaître et utiliser les fléchages permettant de s'orienter dans un lieu public (Hôpital, Gare, Administration, Services/Département.

Utiliser un plan **de quartier** pour retrouver une adresse recherchée.

II.2. En situation d'interaction écrite générale

Compétences mises en jeu

- Socioculturelle
- Référentielle
- Linguistique
- Stratégique
- Métacognitive
- Pragmatique

Ecrire pour interagir

Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.

Formulaire

Renseigner un formulaire en s'adaptant aux contraintes de l'espace graphique et en maîtrisant la valeur abstraite des données chiffrées.

Exemples :

- Compléter à bon escient les données requises sous une forme recevable à l'attention des administrations
- Remplir tous les éléments personnels – et familiaux – de façon lisible et compréhensible par les destinataires – dans des documents liés à la santé
- Renseigner des documents pour divers abonnements (transports, Bibliothèques, loisirs)

Réagir à une invitation en s'adaptant à la situation de communication pour accepter/refuser de façon adaptée.

Exemples :

- Anniversaires

- Célébrations de fin d'année, kermesse
- Réunions associatives (locataires, parents d'élèves, autres)

Réagir à une convocation/injonction administrative donnée de façon diversifiée.

Exemples :

- Relevé de compteurs (gaz/électricité/eau) – (impossibilité-report-date) clés voisin/gardien) contrôle de sécurité variés (interphone, plomberie, chauffage).
- Convocations ANPE/ASSEDIC (Rendez-vous) Collège-École (Justifier-expliquer absence).
- Autorisation parentale pour sortie scolaire

Prise de notes

Pas de descripteur disponible

Prendre des notes en situation interactive (au téléphone).

Exemples

- Lors d'une communication téléphonique, noter les numéros de téléphone, adresses, date de rendez-vous, nom de la personne
- Lors d'un rendez-vous (médecin, mairie, école...), noter les informations pratiques données

Traitement d'un texte

Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement

Traitement d'un texte en tenant compte des références temporelles et spatiales

Exemples :

- Noter une adresse et un numéro de téléphone, le nom d'un lieu à partir d'un document écrit

- Noter le nom d'une activité avec les références temporelles et spatiales à partir d'un document écrit et/ou dans un agenda

Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées

Produire des textes comportant une vingtaine à une cinquantaine de mots pour informer son environnement social de proximité.

Exemples :

- Annoncer un événement personnel (carte, affichette, immeuble)
- Transmettre un message explicatif/informatif lié à la vie scolaire ou étudiante: signaler un problème à l'école, au collège pour absence/maladie, régime ou médicament spécifique)

Écrire pour demander à un destinataire formel un/des document(s) nécessaire(s) à la réalisation de démarches administratives variées).

Exemples :

- Certificats de scolarité (École Primaire, Collège, Lycée). Certificats d'assurance (Habitation, Responsabilité civile).
- Dossier d'allocation (logement, CAF, Maternité).

Écrire pour demander un service à des destinataires connus.

Exemples :

- Voisins (Chercher les enfants, vérifier..... /réceptionner un colis).
- Gardien/Commerçant (remettre les clés à un/e invité(e) faire appeler un plombier (espaces communs).

Ecrire pour informer d'un fait.

Exemples :

- Au travail, pour alerter d'une panne ou d'un manque de produit.
- Chez soi, pour signaler un incident dans son appartement (installation ou appareil défectueux).

Ecriture créative

Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui, elle-même et des personnages imaginaires où ils vivent, ce qu'ils font.

Produire des écrits à partir d'activités ludiques, expression de soi, description d'objets culturels ou de personnes

Exemples :

- Produire un écrit à partir d'une matrice de poème, de photos
- Produire des écrits avec matériel linguistique fourni (mots, début de phrase...)

III. AXES METHODOLOGIQUES

La didactique induite par ce référentiel s'inscrit dans une approche interactive. Les représentations de l'acte de lecture varient selon le modèle d'apprentissage auquel elles sont associées. Il convient de rappeler celles sous-jacentes à ce modèle d'enseignement-apprentissage :

Acte de lecture

Pour le modèle interactif, la lecture serait une activité qui combine les processus sémasiologique – du sens aux formes - et onomasiologique – des formes au sens – de façon non réglée. Ce sont tantôt les unités les plus petites qui font signification, tantôt les plus grandes, mais c'est dans leur articulation que la mémoire à long terme emmagasine les informations pour construire le sens dans un texte. Par exemple, dans le texte « En pratique, les infirmières ne s'arrêtent jamais. La pause café ? Un luxe »⁵, le sens se construit entre « ne s'arrêtent jamais / pause café= luxe=/ Le sens de « luxe » peut émerger à partir de « les infirmières ne s'arrêtent jamais » ou bien de la paire « luxe – café »

Acte de production d'écrit

Deux catégories de composantes structurent l'activité de production écrite : des processus et des représentations. La psycholinguistique et la didactique du français ont mis en évidence trois aspects interactifs pour « savoir produire » :

1. La planification organise, hiérarchise et sélectionne les éléments correspondant à la situation de communication, l'intention du message, les aspects socioculturels de la relation à l'objet et au destinataire
2. La mise en texte implique la gestion simultanée de la production linéaire (lexique, morphosyntaxe, segmentation) et des contraintes globales induites par le sens et la situation, ainsi que les liens interphrastiques.
3. La révision s'appuie sur une lecture critique permettant de garder la cohérence entre les contraintes globale et locale. Ces trois processus s'effectuent de façon interactive et simultanée.

⁵ Télé Paris Obs, semaine du samedi 27 mars au vendredi 2 avril 2010

Compte tenu des besoins cognitifs des publics (sans passé scolaire), le développement des compétences en réception et en production exige une démarche pédagogique qui allie dans chaque activité pédagogique

- L'apprendre à comprendre et la compréhension de contenus
- L'apprendre à produire et la production d'écrits variés

C'est pourquoi les activités proposées aux apprenants doivent être conçues en fonction de critères qui tiennent compte de cette problématique et qui correspondent donc d'une part à la spécificité d'un public qui apprend la langue en situation d'immersion et d'autre part à la spécificité d'un public adulte qui doit être doté d'outils métacognitifs pour comprendre le fonctionnement de l'écrit et développer des stratégies permettant une autonomie pour son utilisation, en réception et en production.

Le formateur a un rôle particulièrement important dans ce type de démarche où la préparation des activités et l'animation s'avèrent essentielles pour la prise d'autonomie progressive dans les apprentissages.

Pistes méthodologiques

a) De l'oral à l'écriture

La priorité sera donnée à l'oral pour les apprenants peu francophones de façon à faciliter des verbalisations. Ce processus encourage l'accès à la conceptualisation et à la compréhension du fonctionnement de l'écrit.

b) De la réception à la production

La mise en lien d'un type de texte lu (courrier demande de renseignement) facilite l'appropriation pour la planification et la textualisation en production écrite. Cela permet aussi une aide à l'auto-évaluation puisque l'apprenant peut être mis en situation d'observation de l'écart entre sa production et celle attendue.

c) Pour la maîtrise progressive des formes

Une partie du matériel linguistique doit être choisi en fonction de mots connus du point de vue du sens (compris et produits) et de la forme orthographique. Pour que ces mots deviennent « repères », ils doivent être utilisables hors contexte pour une activité d'observation, de verbalisation en vue d'une conceptualisation : formuler une règle.

d) De l'ambiguïté à la précision

Tolérer et naviguer dans la complexité pour en saisir des éléments de plus en plus importants (sur le plan quantitatif) et précis (sur le plan qualitatif) fait partie des éléments sous-jacents transversaux participant à la démarche pédagogique décrite plus haut. La perception visuelle de plus en plus fine, la mémoire visuelle accrue et l'automatisation des processus de décodage de bas niveau facilitent de plus en plus le traitement de l'information, la compréhension et la production d'écrits de plus en plus longs.

IV. CONCLUSION PROVISOIRE

Les premiers retours d'expérimentation montrent l'intérêt et l'utilité de ce référentiel pour les formateurs intervenant dans trois types de dispositifs :

les formations linguistiques « migrants », les formations proposées aux salariés en « Français langue professionnelle » et celles pour les demandeurs d'emploi présentant des besoins à l'écrit.

La conception de fiches pédagogiques et les analyses fines qui accompagneront la fin de la recherche-action permettront de compléter les caractéristiques des paliers dits « consolidation » et « généralisation » à partir d'exemples d'apprenants évoluant à ce stade des apprentissages. Tous ces éléments seront publiés et viendront compléter ce document, grâce aux productions des formateurs et des organismes investis dans ce projet.

GLOSSAIRE

Automatisation

Processus qui facilite la disponibilité cognitive pour accéder au sens de façon de plus en plus fluide « en oubliant » la pluralité d'opérations effectuées simultanément (sens global et sens local).

Bas niveau

Les opérations de bas niveau concernent les unités minimales de signification, les éléments infra phrastiques : les phonogrammes, les graphèmes, les mots et les éléments typographiques. Sur le plan cognitif, il s'agit de segmenter, assembler et rattacher le sens véhiculé par ces unités aux formes sonores incorporées pour leur donner du sens en les croisant avec les informations traitées par le « haut niveau ».

Haut niveau

Les opérations de haut niveau portent sur le sens ou la portée globale, sur des éléments liés à la situation de communication tout au long d'un texte et à sa topographie. Plusieurs opérations cognitives sont sollicitées : anticiper, associer, émettre des hypothèses, inférer, déduire. Les processus de haut niveau font appel à la mémoire à long terme et à des compétences textuelles.

Position phonémique

Trois positions sont identifiées dans la chaîne sonore, au sein des groupes rythmiques : initiale, intermédiaire, finale, par rapport à l'accentuation, aux intonations montantes ou descendantes, et aux creux intonatifs. Le même phonème – ou groupe de phonèmes /i/ /pl/ /de/ - n'aura donc pas le même degré d'intensité selon sa position, ni la même prononciation selon le contexte phonémique.

Position graphémique

Chaque système linguistique distribue les graphèmes selon des modes spécifiques et certains graphèmes – ou groupes de graphèmes « é » « bre » « tre » « dre » - seront plus fréquents en position finale de mot ou de syllabe alors que d'autres apparaîtront en position initiale seulement, ou inversement.

Transcodage

Le transcodage est une opération discursive permettant de transformer le discours oral en discours écrit. Il repose sur des transformations pouvant impacter le lexique et la morphosyntaxe, les façons de dire → écrire, par l'explicitation des évidences et des intonations propres aux interactions orales. Par exemple, une formulation entre collègues pour « signaler un dysfonctionnement au travail » sera transcodée pour signaler ledit dysfonctionnement à un supérieur hiérarchique ou au fournisseur ayant vendu l'appareil en question.

Pour aller plus loin, consulter le glossaire de la publication « Evaluer les illettrismes »⁶

Et le projet CEPPAC⁷

⁶ « Evaluer les illettrismes » Besse Jean-Marie (Direction), Paris, RETZ 2004.

⁷ <http://www.ceppac.eu/fr/> / glossaire page 35 in « Module pour formation de formateurs »

Repères bibliographiques

Ouvrages

- BESSE Jean Marie (Direction), *Evaluer les illettrismes*, Paris : Retz, 2004
- CORNAIRE Claudette, *Le point sur la lecture*, Paris : CLE international, 1999 (Didactique des langues étrangères).
- CORNAIRE Claudette, *Le point sur la production écrite*, Paris : CLE international, 1999 (Didactique des langues étrangères).
- CYR Paul et GERMAIN Claude, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international, 1998 (Didactique des langues étrangères).
- FIJALKOW Jacques, *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Paris : ESF, 2000 (Didactique du français).
- LARRUY Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, Paris : Cle International, 2002 (Didactique des langues étrangères).
- LECLERCQ Véronique, VOGLER Jean (coord.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ? Actes de l'Université d'été sur l'illettrisme (Lille - juillet 1998)*, Paris : L'Harmattan - Bruxelles :
- PENDANX Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette, 1998.
- POISSANT Hélène, *L'alphabétisation, métacognitions et interventions*, Montréal : Logiques, 1998 (Les éditions).
- TORUNCZYK Anne, *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : Cheminements du savoir lire-écrire*, Paris : L'Harmattan, 2000. - (Défi formation).

Revue, articles

- CICUREL Francine, MOIRAND Sophie, *Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques*, in GAONAC'H Daniel, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, 1990, pp. 147-157.
- EXTRAMIANA Claire et SIBILLE Jean *Migration et plurilinguisme*, Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France - Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 2, Editions Didier, septembre 2008
- JOBERT Guy, Dire, penser, faire. *A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes*, in *Apprentissages et évaluations*, Education permanente, n° 143, 2000, pp.7-28.
- VERONIQUE Daniel, *Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques*, Acquisition et Interactions en Langue Etrangère □ en ligne □, mis en ligne le 22 septembre 2005, disponible sur <http://aile.revues.org/document1256.html>

Référentiels

- BEACCO Jean-Claude, DE FERRARI Mariela, LHOPE Gilbert, TAGLIANTE Christine, *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris : Didier, 2005.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier, 2001.

Outils pédagogiques

- KEYZER (De) Danielle (dir.), COISNE Muriel, MINOZA Marie-Claude, MORISSON Françoise, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : guide méthodologique et pratique*, Paris : Retz, 1999.
- ADAMI Hervé, *Trait d'union 1, Lire : apprentissage de la lecture pour adultes*, Paris : Clé International, 2004.
- ETIENNE Sophie, *Trait d'union 1, Ecrire : apprentissage de l'écriture pour adultes*, Paris : Clé International, 2004.
- ADAMI Hervé, ETIENNE Sophie, *Trait d'union 2, Lecture Ecriture*, Paris : Clé International, 2005