

<p style="text-align: center;">Les points clés à interroger et considérer dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'âge adulte</p>
--

1. Les représentations sur trois objets :

- L'acte de lire, l'acte d'écrire
- Comment apprend-on à lire et à écrire
- La finalité des apprentissages et les projets de lecture et/ou d'écriture associés

Explorer nos représentations nous permet de mieux comprendre nos filtres et nos manières d'appréhender les activités et les progressions que nous considérons comme « pertinentes » pour apprendre à lire-écrire. Les représentations mentales induisent dans notre pensée « ce que nous tenons pour vrai et pour pertinent », d'où le travail incontournable à effectuer d'abord chez les pédagogues, ensuite avec les apprenants dans le cadre des ateliers linguistiques ou les formations visant l'apprentissage adulte de l'écrit.

2. Les enjeux et les objectifs généraux

Lorsque des adultes demandent ou sont orientés vers des actions à composante linguistique et qu'ils vivent en France, les enjeux de ces apprentissages ont des incidences directes et indirectes sur la vie de ces personnes, parfois à leur insu. Il suffit de penser aux documents arrivant dans les boîtes aux lettres (Pôle Emploi, Caisse Allocations Familiales, Mairie, Sécurité Sociale, Préfecture de Police, Gestionnaire de l'immeuble . . .) ou dans les cartables des enfants (Cahiers de correspondance, bulletins de notes, invitations . . .) pour mesurer les enjeux de la compréhension liée à ces documents et les réponses attendues par les administrations selon le document envoyé. La prise en compte de ces interactions écrites exige l'utilisation de ces documents comme supports d'enseignement – apprentissage à part entière, et non seulement « en survol » pour des compréhensions globales et ponctuelles. Selon les représentations des apprenants sur « comment on apprend à lire-écrire », les demandes peuvent différer fortement de ces besoins, d'où le travail corrélé entre les points 1 et 2 pour faire comprendre que même en étant débutants on peut appréhender et commencer à comprendre et à produire des écrits complexes, utilisés au quotidien.

3. La progression et la démarche pédagogique

La prise en compte des enjeux et des besoins de l'environnement des apprenants implique de construire une progression et des récurrences à partir des écrits du réel : du texte au texte en passant par les parties qui organisent son sens et ses formes (mise en page, organisation et articulation des idées en paragraphes. Ponctuation phrases et mots structurant ces idées. Séquençage et éléments phono-graphiques correspondants). Cette

démarche entonnoir dite « interactive »¹ qui fait observer-analyser-s'approprier « des formes » dans « du sens » et qui fait construire des analogies² entre ces sens-formes et des formes-sens connus des apprenants dans leur environnement, invite à construire avec chaque groupe d'apprenants des progressions spécifiques. Ce qui reste invariant à l'ensemble des groupes ce sont les textes nécessaires à la vie sociale, éducative et professionnelle, situés et rattachés aux contextes d'utilisation (école, travail, Ville-quartier, administrations)

4. Place de l'apprenant dans les apprentissages

A la différence des enfants (qui apprennent à lire à l'école à l'âge de six ans), les adultes suivent des formations ou des ateliers en situation d'apprentissage formel quelques heures par semaine et côtoient l'écrit – en immersion plus ou moins active et consciente- beaucoup plus longtemps (télévision, boîte aux lettres, écrits de rue, transports en commun, espaces sociaux et administratifs). La place et la convocation de l'immersion dans les situations d'apprentissage s'avèrent indispensables si l'on souhaite que les apprenants construisent une place active et un rôle important en tant que « questionneurs – observateurs » de l'écrit environnant. Des activités pédagogiques spécifiques de réflexion/systématisation/appropriation seront tracées en articulant « le dedans-dehors » de l'espace pédagogique formel « la classe ».

5. Place du formateur dans l'apprentissage de la lecture : d'expliquer à « faire comprendre »

Souvent, les personnes pas ou peu scolarisées imaginent que les formateurs « savent » et doivent tout expliquer, et parfois les pédagogues perçoivent leur rôle comme devant tout expliquer, en particulier en langue (métaphore du « dictionnaire ambulante »). Or, les techniques d'accès au sens privilégient depuis les années 80-90 le « faire comprendre » collectivement avec sollicitation des savoirs partiels des membres du groupe et des éléments appris – observés lors des séances pédagogiques précédentes. Cette manière de faire interroge chaque apprenant sur ce qu'il connaît-sait de l'objet à comprendre, développe des compétences cognitives d'inférence³ et facilite le transfert de ces processus dès lors qu'il se retrouve face à un écrit (par exemple, arrivé dans sa boîte aux lettres) complexe dont il devra seul extraire le plus de sens possible. Les démarches trop explicatives installent des relations enseignant-enseigné plutôt passives, et lorsque l'apprenant se trouve face à un écrit complexe et à beaucoup d'expressions et mots inconnus, il fera appel au dictionnaire

¹ Cf modèles de l'apprentissage en lecture – écriture « Face à l'illettrisme », Véronique Leclercq, ESF 1999

² Démarche analogique du « c'est comme » créée par Danielle de Keyser, MNLE Editions Retz

³ Opération cognitive qui permet de trouver du sens avec des éléments partiels et des indices porteurs de sens

ou bien à son formateur croyant qu'il ne peut pas trouver du sens tout seul, car il doit attendre des explications. La multiplication d'activités d'accès au sens « par approximations successives » implique d'accepter que l'on comprend partiellement et que l'on fait comprendre partiellement, bref « qu'on n'a pas besoin de tout comprendre pour comprendre ».

6. Les processus cognitifs pour « apprendre à comprendre » et « apprendre à produire de l'écrit »

Les activités pédagogiques viseront simultanément la compréhension ou la production et les processus cognitifs associés à chaque type d'activité proposée. Pour l'accès au sens, on fera observer-associer des indices, faire des hypothèses-vérifier ces hypothèses par les éléments du contexte concerné. Pour la production écrite, des activités collectives de planification, de mise en texte et de révision⁴ seront proposées de façon récurrente et progressive pour que chaque apprenant produise individuellement et intègre les dimensions pragmatique et textuelle non visibles si l'on ne s'arrête que sur la linéarité de l'écrit, sa face visible.

7. Les choix des supports et du matériel pédagogique

Un point de vigilance est à observer quant aux choix des documents et des ressources pédagogiques (documents authentiques, manuels, outils dits périphériques) et à la cohérence nécessaire entre ces outils. Force est de constater qu'un même manuel peut proposer des exercices décontextualisés, en particulier pour les aspects grapho-phonologiques et « syllabiques » ne correspondant pas aux réalités des écrits de la vie réelle tout en proposant des documents authentiques sans établir le moindre lien entre ces documents et les exercices « syllabiques ». Certains s'inscrivent dans des démarches ascendantes⁵ - de la lettre ou syllabe ou mot, à la phrase et au texte. Pour certains de ces ouvrages on apprend d'abord à déchiffrer, ensuite à lire des textes fabriqués pour la leçon, où les formes des syllabes étudiées sont présentées de façon massive pour intégrer ces formes. Loin des réalités textuelles et discursives de la boîte aux lettres et de la vie des apprenants, ces méthodes consacrent trop de temps aux déchiffrages décontextualisés. Loin de la complexité formelle du quotidien, les exercices proposés installent des habitudes cognitives bien éloignées des pratiques réflexives associées à l'acte de lire et à l'acte de « produire de l'écrit ».

⁴ Méthodologie explicitée dans « la Production écrite » de Claudette Cornaire, collection Didactique des Langues, CLE International 1999

⁵ D'après Véronique Leclercq, citée plus haut

Pour conclure, le maître-mot du formateur sera celui de la **cohérence** à créer entre les enjeux des apprentissages et les contextes d'utilisation de l'écrit des apprenants ; les textes à lire et à produire associés ; les activités d'observation-systématisation-conceptualisation-mémorisation corrélées ; les outils authentiques et didactiques à choisir, au service des apprentissages.