

# Accompagner l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte

## COMPTE RENDU

---

Les 5, 6 et 27 janvier 2022

Formation animée à distance par Mathias VAN DER MEULEN

---

### Public

- Session destinée aux formateur·rices et/ou coordinateur·rices d'ateliers d'adultes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.

### Objectifs

- Identifier les modèles d'apprentissage d'une langue à l'âge adulte et situer ses pratiques professionnelles.
- Mettre en place une démarche communicative et actionnelle de la lecture-écriture à l'âge adulte.
- Définir des objectifs de formation contextualisés.
- Concevoir des séquences pédagogiques.

### Programme

- J1 : la lecture (compréhension) : comment guider, quels supports choisir ?
- J2 : l'écriture (production) : comment construire des activités ?
- J3 : retour d'expérience, organisation progressive

### BILAN QUANTITATIF ET QUALITATIF

12 participant·es

18 heures de formation à distance sur 3 journées

8 associations de 6 départements représentées (75, 78, 91, 92, 94, 95)

9 évaluations recueillies, 100% de satisfaction

### Soutien

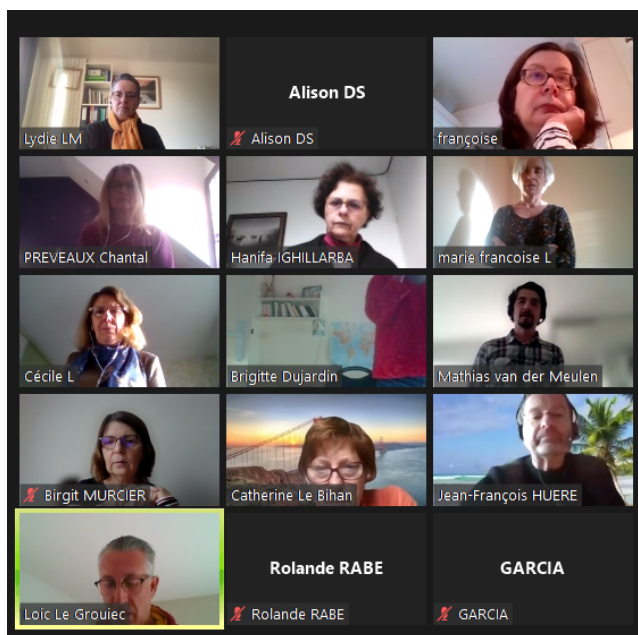
Cette formation a été réalisée grâce au soutien du Conseil régional d'Ile-de-France, de la Mairie de Paris et de la Fondation Adobe.

## I. Tour des présentations

**Présentation de l'outil Zoom :** Le formateur débute la formation par une présentation des fonctionnalités de base de l'outil de visioconférences Zoom pour le bon déroulement de la journée. Tous-tes les participant-es ne sont pas forcément familiarisé-es avec cet outil numérique.

**Présentation du formateur :** Cette formation est animée par Mathias Van der Meulen. Il a travaillé pendant 9 ans à Emmaüs en tant que coordinateur pédagogique et dans la formation de formateurs et formatrices. Après cette période, il a continué à développer ses activités de formateur de formateurs et d'ingénieur pédagogique. Il collabore notamment avec le RADyA, et coordonne l'accompagnement pédagogique des acteurs et actrices de la formation linguistique de l'OFII. Mathias est aussi auteur, et a des projets avec le RFI, une série radio destinée aux personnes étrangères en France.

**Les participant-es :** Parmi les participant-es, on retrouve à la fois des bénévoles et des salarié-es intervenant dans des associations d'accompagnement linguistique pour le public migrant et plus généralement, les adultes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.



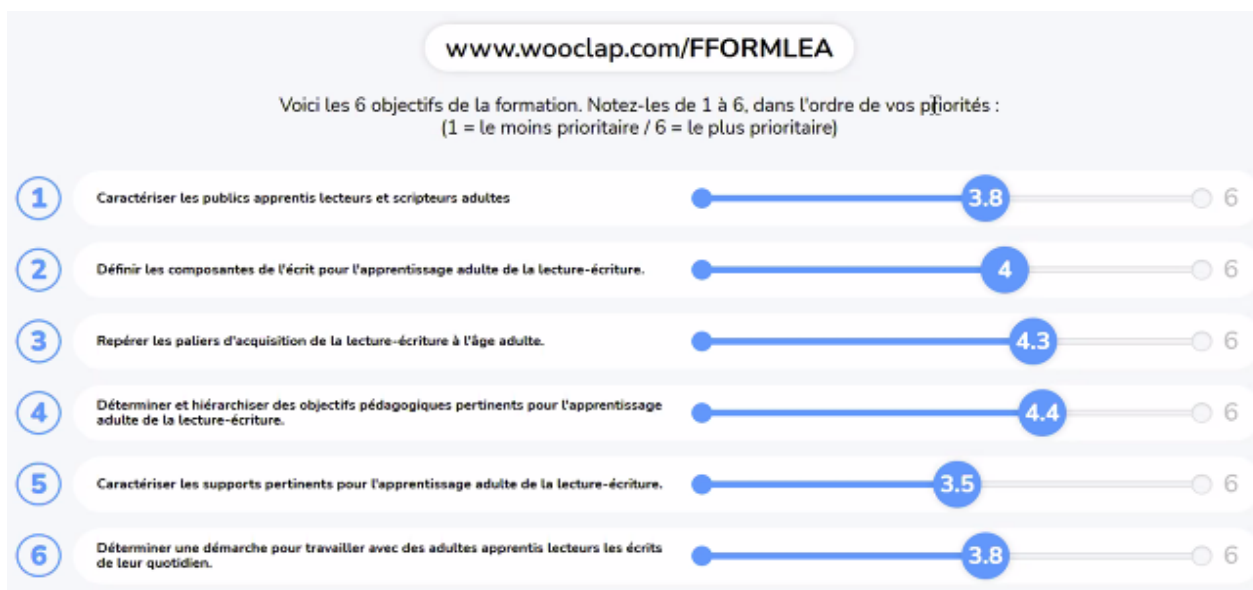
**Public visé :** Les adultes apprentis lecteurs et scripteurs. C'est-à-dire un public peu ou non-scolarisé qui entre dans l'écrit et ayant un minimum de maîtrise du français à l'oral. Il s'agit de personnes qui ne lisent et n'écrivent encore dans aucune langue (les personnes qui lisent ou écrivent déjà dans un autre alphabet sont déjà lectrices-scriptrices et ont d'autres besoins d'apprentissage en matière de communication écrite). Les outils diffusés dans cette formation concernent particulièrement les personnes qui maîtrisent déjà un peu la communication orale

en français (env. A1). Les apprentis lecteurs et scripteurs qui débutent également à l'oral ont impérativement besoin de commencer par développer les premiers acquis de la communication oral d'abord (même si elles demandent d'apprendre à lire et écrire).

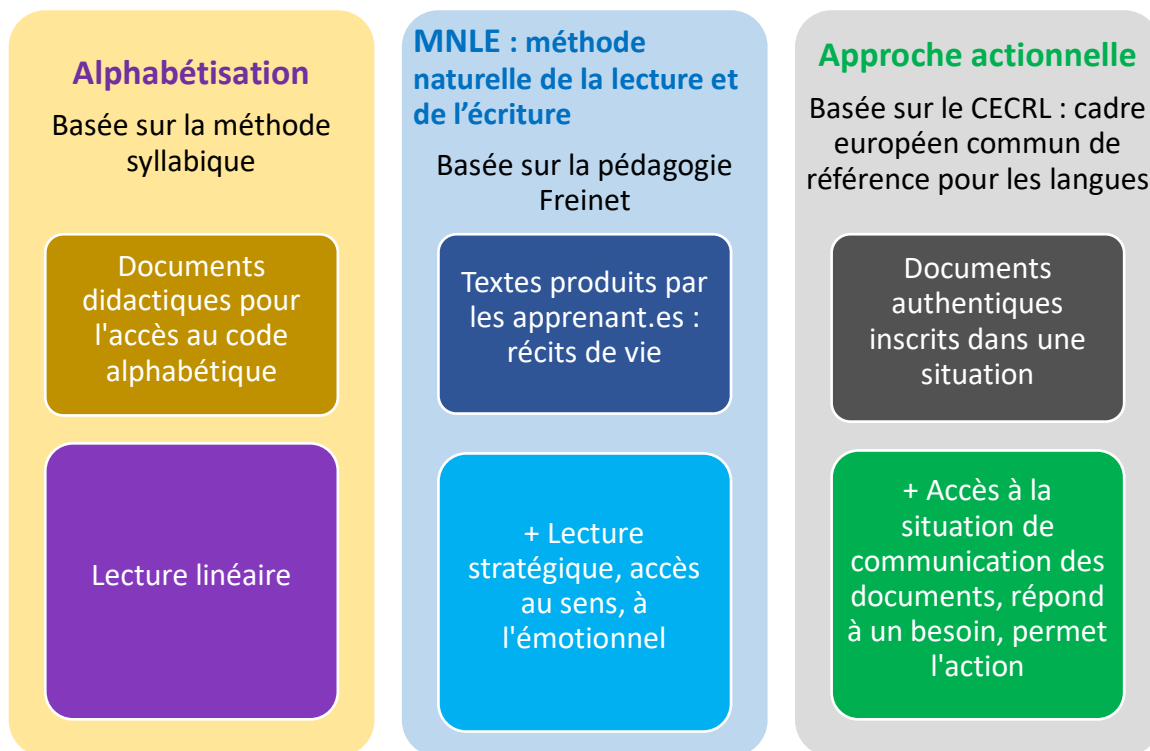
**Quiz - les 6 objectifs de la formation :** Le formateur propose aux participant-es (grâce à l'outil WooClap qu'il présentera ultérieurement) de hiérarchiser les six points majeurs de la formation selon leurs besoins et leurs envies. Grâce à ces réponses, Mathias pourra adapter la formation et préparer des activités en conséquence, en bâtissant une pédagogie efficace pour la prochaine journée de formation. Les réponses du groupe sont les suivantes :

### Deux points importants :

- Le public visé par cette formation est exclusivement non-scolarisé (dans aucune langue). C'est un public non-lecteur non-scripteur.
- Il faut parler une langue avant de l'écrire : l'oral passe toujours avant l'écrit.



## Des méthodes d'apprentissage de l'écrit



## L'apprentissage de la lecture

### Les composantes de l'apprentissage de la lecture

À l'occasion d'un atelier dans lequel les participant·es ont expérimenté une première étape d'apprentissage de la lecture de l'hébreu à partir d'un document authentique, cinq composantes ont été identifiées. Apprendre à lire et écrire à l'âge adulte nécessite de les travailler toutes les cinq en même temps :

**La composante linguistique :** Apprendre à reconnaître et mémoriser les mots clés des écrits de son environnement, et à développer sa conscience des correspondances entre les sons et les manières de les écrire pour savoir les décoder (cette composante est souvent prise comme une base, mais ce n'est pas le cas).

**La composante communicative :** Apprendre à situer les écrits dans leur contexte de communication, à identifier et transmettre des intentions de communication en adéquation avec une situation, et à suivre la logique d'un texte authentique.

**La composante socio-culturelle :** Apprendre à identifier la valeur et les usages locaux de l'écrit pour devenir capable d'intégrer la pratique de l'écrit dans son quotidien.

**La composante cognitive :** Apprendre à mobiliser des stratégies pour un but identifié, repérer les informations. Ex : attention et perception, mémoires, associations, inférences/déductions.

**La composante psycho-affective :** Apprendre à gérer ses émotions dans les tâches de compréhension et surtout de production écrite. Les apprenant·es n'ayant jamais été scolarisé·es ne se sentent souvent pas légitimes de s'intéresser à de l'écrit et d'en produire.

### Les paliers d'acquisition de l'écrit :

A1.1			A1	A2	
DÉCOUVERTE	EXPLORATION	APPROPRIATION	CONSOLIDATION & ÉLARGISSEMENT	GÉNÉRALISATION 1	GÉNÉRALISATION 2
<p>Identifie quelques documents pour des situations connues ou abordées en formation grâce au logo et à la mise en page.</p> <p>Y distingue certains champs d'information sans encore lire ; mais reconnaît quelques mots clés mémorisés.</p> <p>S'identifie dans un formulaire très simple avec de l'aide. Et signe à bon escient.</p>	<p>Parcourt et se repère dans des documents connus grâce à des mots clés reconnus.</p> <p>Comprend des bribes d'information très brèves, saillantes, et attendues grâce au mots clés qu'il/elle reconnaît.</p> <p>S'identifie dans un formulaire simple sans modèle.</p> <p>Prélève des informations pour écrire un message très simple et très factuels de 5-10 mots lisible par un habitué.</p>	<p>Parcourt et se repère dans des documents très courants grâce à des mots clés fréquents.</p> <p>Lit et comprend quelques informations très simples et concrètes de 10-20 mots, saillantes et prévisibles.</p> <p>Renseigne des formulaires simples sans modèle.</p> <p>Écrit des messages lisibles de 10-15 mots, très simples et très factuels sur des sujets très concrets, sans contrôle grammatical ni orthographique.</p>	<p>Parcourt et se fait une idée générale de documents très courants grâce à des mots simples.</p> <p>Lit et comprend des informations simples et concrètes d'env. 30 mots, saillantes et prévisibles.</p> <p>Renseigne des formulaires très courants.</p> <p>Écrit des messages factuels de 15-30 mots sur des sujets très concrets, avec un contrôle grammatical très limité.</p>	<p>Parcourt et comprend à peu près des documents usuels grâce à des mots courants.</p> <p>Lit et comprend des informations pratiques, courantes et prévisibles de 40-60 mots.</p> <p>Renseigne des formulaires courants.</p> <p>Écrit des messages usuels et courants de 30-40 mots, avec un faible contrôle grammatical et orthographique.</p>	<p>Parcours et comprend l'essentiel de documents usuels grâce à des mots courants.</p> <p>Lit et comprend des informations pratiques, courantes et prévisibles de 60-100 mots.</p> <p>Renseigne de nombreux formulaires pour des démarches courantes.</p> <p>Écrit des messages usuels et courants de 40-60 mots, avec un faible contrôle grammatical et orthographique.</p> <p>Commence à participer à des discussions en temps réel avec des personnes proches ; mais cela se limite à l'échange de quelques messages très simples.</p>

### C'est quoi faire de l'oral ou de l'écrit ?

Les besoins primordiaux des apprenant·es sont d'améliorer leur compréhension et leur expression pour interagir en français dans le cadre de tâches concrètes en situation. Il·elles doivent en effet apprendre à parler de la manière qui est attendue (en fonction de la situation, de la relation existante avec leur interlocuteur ou interlocutrice par exemple). C'est toujours à partir de la finalité du travail proposé que l'on détermine si l'on « fait de l'oral » ou si l'on « fait de l'écrit » ; et non à partir de la manière d'animer une activité « à l'oral » ou « à l'écrit ». En d'autres termes, il ne suffit pas de faire parler les stagiaires pour « faire de l'oral ». Si on les « fait parler » à partir d'un document écrit, comme la finalité est la compréhension de ce document en situation, on fait en réalité de l'écrit. Et tous les exercices qui découleront de ce support relèveront d'un travail de l'écrit, qu'on les mêmes à l'oral (ex. jeux de répétition) ou à l'écrit (ex. jeux d'étiquettes), puisqu'ils ont vocation à préparer *in fine* à la situation de compréhension écrite de référence.

Il est donc important d'utiliser des supports cohérents. Pour travailler les compétences de la communication orale, on utilise donc un support sonore : enregistrements, vidéos. Cela permet de s'entraîner à la saisie rapide du sens, au rythme de la langue. Ce n'est pas le type d'activités (poser des questions, répondre à un quizz) qui définit si on fait de l'oral ou de l'écrit mais la nature du support de compréhension. Donc si on répond à un quizz sur un dialogue audio, on ne fait pas de l'écrit mais de la compréhension orale. Pour les compétences

de la communication écrite, on privilégie les documents authentiques fréquents qui circulent dans l'environnement des stagiaires.

Il convient alors de distinguer « faire de l'écrit ou de l'oral » et « faire à l'écrit ou à l'oral ». Il faut garder cela en tête dans la préparation des activités et le choix des supports.

### L'apprentissage métacognitif

En psychologie, la métacognition est la « cognition sur la cognition » (le préfixe *μετά* signifiant « sur, à propos » en grec ancien). Autrement dit, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire « penser sur ses propres pensées ».

En application à l'apprentissage linguistique, le métacognitif signifie « **verbaliser ce qu'on est en train d'apprendre** ». C'est un mode d'apprentissage différent de celui utilisé avec des enfants qui n'ont que très peu voire aucunes connaissances de base (sur les sujets que leur apporte l'école). Les adultes qui apprennent une nouvelle langue possèdent déjà des savoirs et peuvent transposer des méthodes pour déchiffrer une inconnue, étrangère. On parle alors de processus de reconnaissance et de reprojction (= construire grâce à des savoirs déjà existants). Ce n'est donc pas un apprentissage syllabique ni global, ce sont des activités cognitives qu'on va rendre conscientes.

*Deuxième jour de formation : 06/01*

## L'apprentissage de l'écriture

### Pourquoi écrit-on ?

**Ecrire, c'est produire du sens.** Il faut donc renouer avec le sens de l'écrit en rattachant la lecture et l'écriture aux besoins qu'ils représentent. Pourquoi a-t-on besoin d'apprendre à lire et à écrire ? Ça peut par exemple être :

- Pour suivre la scolarité de ses enfants,
- Pour se déplacer en autonomie,
- Pour participer à la vie culturelle de sa ville,
- Pour travailler,
- Pour créer du lien social, etc.
- 

L'entrée dans l'écrit à l'âge adulte ne peut pas se résumer à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. C'est une pratique à intégrer dans sa vie de tous les jours. Et c'est parce que les apprenant-es vont l'intégrer, s'en servir dans leur vie quotidienne que l'apprentissage sera efficace. Mais cela ne va pas de soi. Comme pour quelqu'un qui découvrirait le numérique à l'âge adulte ; il ne lui suffira pas de faire une formation si derrière il-elle ne s'en sert pas. Pour donner du sens à la pratique de l'écrit et la transmettre, on choisit de travailler directement sur les tâches très concrètes que les apprenant-es sont censé-es mener à l'écrit dans leur vie, avec les mêmes documents.



Pour formuler des objectifs de formation (ex. « à l'issue de la formation, les apprenant·es seront capables de *renseigner un formulaire d'inscription* »), on part des tâches en situation car c'est à ce niveau-là que les besoins s'expriment. Puis, on choisit le document authentique tel qu'il existe réellement. Et c'est seulement ensuite, dans un second temps, qu'on se préoccupe du niveau pour définir les objectifs d'apprentissage à leur portée (ex. « pour être capables renseigner un formulaire d'inscription, ils·elles vont apprendre à lire le lexique de l'identité, lire des consignes, s'identifier, compléter les champs d'un imprimé »).

## Apprendre à écrire

Cursive = type d'écriture manuscrite (en attaché).

Script = type d'écriture d'imprimerie (clavier d'ordinateur).

Lettres capitales = type d'écriture pour les majuscules.

Pour apprendre à écrire le script, on peut utiliser le clavier du téléphone. C'est une manière simple d'introduire la graphie aux apprenant·es. La fonction prédictive (le T9) est également très utile pour apprendre à former les mots (à supprimer une fois que l'apprenant·e est plus à l'aise).

## La production écrite

L'analyse d'une production authentique réalisée par un apprenti scripteur (message professionnel laissé dans un cahier de transmission présentant des lacunes et des erreurs) à permis de se questionner sur la manière d'appréhender les écrits des apprenant·es débutant·es.

Lorsqu'on lit un document produit par un·e apprenant·e débutant·e, la première réaction est souvent émotionnelle, mais il faut s'en méfier car elle empêche de voir les acquis si infimes soient-ils. Ensuite, même si on pense avoir compris, on est toujours dans l'interprétation. Il faut d'abord passer par l'étape **vérifier avec l'apprenant·e ce qu'il ou elle a écrit** pour repasser sur un avis objectif.

Il faut dans un premier temps corriger les erreurs liées à la communication : est-ce que ce qu'on a voulu dire est en adéquation avec ce que l'on peut réellement dire à l'écrit dans la situation visée. Puis, en prenant toujours comme point de référence l'intention de communication de départ, on passe au niveau du texte : l'organisation des informations est-elle logique, la ponctuation est-elle présente et aidante, etc. Puis, on passe aux erreurs de la phrase (segmentation, manque ou ordre de mots, etc.). Enfin, on s'attaque aux erreurs spécifiques de chaque mot. Mais on ne peut pas traiter toutes les erreurs d'emblées. Il faut les hiérarchiser et en sélectionner certaines à exploiter. Pour les autres, on peut donner la correction en faisant comparer et réfléchir.

## Accompagner un·e apprenant·e en difficulté

Souvent, l'un des freins principaux au passage à l'écriture est le sentiment d'illégitimité (« je ne peux pas écrire parce que je ne sais pas »). C'est pourquoi il faut rassurer et encourager les

apprenant·es dans les activités de production, écrite comme orale, pour qu'ils·elles n'aient pas peur de se tromper. Ce n'est pas grave, c'est comme cela qu'on apprend.

Par ailleurs, la médiation pédagogique est une stratégie essentielle ici. Il s'agit de proposer une aide ou un guidage adapté aux compétences des apprenant·es pour leur faciliter provisoirement la réalisation d'une tâche. Attention, cela ne veut pas dire faire complètement à la place. On laisse toujours une marge de décision et d'action à la portée des apprenant·es.

### L'acquisition de l'écriture

Pour pouvoir lire et écrire dans une langue, il faut d'abord pouvoir l'entendre et la dire un minimum. On ne retiendra jamais quelque chose que l'on recopie sans l'avoir compris. **D'où l'importance du travail de l'oral avant l'écrit.**

Concernant la manière d'aborder les écritures (cursives, script d'imprimerie et capitales), il vaut mieux commencer par les capitales (plus faciles et plus utiles dans des documents courants comme les formulaires). Ensuite, passer à l'écriture script qui sera déjà rapidement découverte en lecture par le biais des documents authentiques. L'écriture cursive vient ensuite. A noter que les apprenant·es en ont surtout besoin en lecture plutôt qu'en écriture.

### La progression pédagogique

Il faut toujours intégrer une activité dans une **progression pédagogique**.

Lorsque l'on travaille sur un document authentique : on sélectionne les informations à la hauteur du niveau des apprenant·es. On n'est pas obligé·e d'exploiter le document en exhaustivité. Il n'y a pas vraiment de « vocabulaire difficile » lorsque l'on ne connaît pas la langue. Par exemple : des personnes en situation de demande d'asile qui parlent très peu français connaissent du vocabulaire très complexe grâce aux formulaires de démarches administratives, mais sont incapables de faire une liste de course

### Faire comprendre un écrit

Pour la bonne compréhension d'un document, il convient donc de passer par les étapes suivantes :

- Mise en route,
- Compréhension du sens,
- Compréhension de la langue,
- Mémorisation,
- Acquisition.



## Faire produire un écrit

# FAIRE PRODUIRE UN ÉCRIT

## Démarche pédagogique

(cf. Claudette Cornaire, *la Production écrite*, CLE international)

**Introduire** la situation de communication-production

**Organiser** les petits groupes

Démarche progressive  
Va-et-vient possibles  
entre chaque travail

### 1. Travail de *planification*

- Organisent, hiérarchisent, sélectionnent les éléments en lien avec la situation / verbalisent leurs choix, se mettent d'accord.

### 2. Travail de *mise en texte*

- Production linéaire
- Adéquation de ce qu'on veut dire à la situation
- Organisation des idées dans le texte

*Médiation à l'étape 2 :*  
au besoin, leur transcrire ce qu'ils ont verbalisé entièrement ou partiellement, et leur faire découper / recomposer, ou compléter, etc.

### 3. Travail de *révision*

- Lecture critique : « que voulait-on dire ? Qu'a-t-on écrit ? Quelle cohérence ? Quelle adaptation aux contraintes globales et locales ? »

Cette **trame type** fournie par le formateur est transposable pour toutes les applications pédagogique (CO, CE, PO, PE). Ce qui change, c'est le support.

## Disséminer le travail de la graphie

Graphie : entourer, souligner, surligner, encadrer, barrer, relier, numéroter, etc.

Apprendre la graphie, ce n'est donc pas apprendre à écrire. Souligner, par exemple, est un acquis pour nous mais ce n'est pas inné pour tout le monde. Former les lettres fait également partie du travail de graphie, mais pas écrire les mots (ici, cela requière de donner sens à l'écrit).

En pratique, les personnes ont moins besoins d'écrire en cursive que de lire des textes en cursives (ex. mots de la maîtresse dans le cahier de liaison). Il n'est donc pas indispensable de s'obstiner à la faire apprendre à écrire, et en tout cas, de le faire après les deux autres graphies qui sont plus fréquentes et plus simples.

## Quel travail de la grammaire ?

Avec les apprentis lecteurs et scripteurs, on ne va pas encore faire de grammaire. A la place, on va les aider à développer progressivement leur conscience des correspondances son-graphie. Mais ce travail s'inscrit dans une progression pédagogique et ne peut pas être proposé d'emblée ni de manière isolée. Et c'est à force d'y revenir systématiquement avec chaque nouveau support que cet apprentissage se développera.

## Activité pratique : travailler à partir d'un document authentique

Travaux pratiques proposés à partir de la Une du journal 20 min :

Pour réaliser un travail autour d'un document authentique, on va décortiquer les informations qu'il contient, en se basant sur un plan simple :

- 1 : Je cible la situation et la tâche à travailler, et le document qui servira de support,
- 2 : J'analyse le document-support pour identifier le contenu à exploiter,
- 3 : Je prépare les activités pour exploiter le document-support.

Cible (objectif) : Se renseigner sur l'actualité ?

Analyse :

<b>Résumé des informations sur le document</b> (quoi, qui, à qui, quand, pour quoi)	<b>Description des visuels dans le document</b> (Photos, images, logo, pictogrammes)	<b>Informations clés du document</b> (Qu'est-ce que ça dit ? Que se passe-t-il ?)	<b>Éléments du document représentant un intérêt pour l'apprentissage visé</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• C'est la une du journal quotidien gratuit "20 minutes".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a 2 logos et 4 images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a 4 actualités et 2 annonces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éléments servant à attirer l'attention du lecteur sur les informations prioritaires</li> <li>• Données chiffrées présentes dans le document (ex : Un numéro de série : N°3563)</li> <li>• 8 à 10 mots clés du document (= les mots les plus fréquents dans ce type de document sur ce sujet)</li> </ul>

Préparation :

- ❖ Dans le document, on commence toujours par traiter les informations illustrées avec des images (les plus faciles).
- ❖ On sélectionne les chiffres et les mots qui sont abordables dans un premier temps pour simplifier le document (On pourra les fournir aux apprenant.es pour qu'il-elles accèdent au sens général du document).
- ❖ En fonction du niveau, on fixe un objectif variable (comprendre le sens général du document / écrire un petit texte qui reprend le sujet du document, etc.)

2<sup>ème</sup> phase : Comment on exploite le document ?

### Deux types d'activités

**Les activités questionnement** : discussion à partir de questions pour faire réfléchir et faire comprendre.

**Les activités tâches** : consignes claires pour faire faire et faire apprendre.

### Exemples de questions de compréhension écrite.

- Combien ils sont ? Qu'est-ce qu'ils font ? Où ils sont ? etc.
- On oriente les réponses sans les donner : Est ce qu'ils font du sport ? etc.
- On lit le document à haute voix : est-ce que ça parle de ci ou de ça ? Est-ce qu'il y a un problème ? Est-ce que tout va bien ? Qu'est-ce qui se passe ? etc.

*Remarque : pendant la compréhension écrite, on ne corrige pas l'expression car ce n'est pas une activité d'expression orale.*

- Questions spécifiques pour lesquelles on est obligé.es de passer par le texte pour répondre : comment s'appelle le sportif qui a couru un marathon ? etc.



## La trame pédagogique

1. JE SENSIBILISE	Discussion pour introduire le sujet et l'objectif (possible avec des images)
2.1 JE FAIS ANTICIPER	Hypothèses à partir d'un extrait du support
2.2 JE FAIS COMPRENDRE GLOBALEMENT	- Activité de repérage de la structure du document (ex. puzzle, etc.) - Questions : « Quoi ? Où ? Quand ? Qui ? A qui ? Pour quoi ? »
2.3 JE FAIS COMPRENDRE FINEMENT	- Questions ciblées : « Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi ? Etc. » - Activité de compréhension du sens (ex. associez, ordonnez, etc.)
2.4 JE FAIS REPÉRER LA LANGUE	- Questions sur la langue : « Comment disent-ils pour ... ? » - Activité de repérage de la langue (ex. soulignez, comparez, etc.)
3.1 JE FAIS MÉMORISER LA LANGUE	Apprentis lecteurs : jeux d'étiquettes avec les mots du doc. (ex. trie, classez, associez, ordonnez, etc.)
3.2 JE FAIS RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE	- Apprentis lecteurs : découpage-recomposition des mots-étiquettes - Déjà lecteurs : observation des extraits de langue + exercice d'emploi
4. JE FAIS RÉEMPLOYER	Activité de mise en situation pour faire réinvestir le travail effectué

*Troisième journée de formation : 27/01*

## Retour d'expérience

### *Small talk* : accueil des participant.es

Pour introduire cette dernière journée de formation (retour d'expérience), le formateur demande aux participant·es de donner chacun·e un principe marquant qu'il·elles ont retenu des deux journées de formation précédentes. Les réponses sont les suivantes :

- Il faut d'abord travailler l'oral,
- Les mises en situation avec les exercices en hébreu,
- L'utilisation de documents authentiques,
- Le chemin (la trame) pédagogique, etc.

Suite aux retours des participant·es, le formateur a choisi d'éclaircir quelques points :

### L'apprentissage du vocabulaire

Il n'est pas nécessaire d'expliquer le vocabulaire avant de travailler un document. On peut le faire élucider au fil de la compréhension du document en posant les questions avec des indices qui font appel à ce que les apprenant·es connaissent déjà. De cette manière, les apprenant·es retiendront davantage les mots qu'ils·elles ont rencontrés. Si on laisse les apprenant·es en situation passive (ça c'est ça, ça c'est ça...), ils·elles retiendront moins. C'est en expérimentant que l'on retient le mieux ; les listes de mots de vocabulaire à apprendre par cœur sont à éviter.

Il ne faut pas avoir chercher à être absolument exhaustif·ve : adaptez-vous au niveau de vos apprenant·es. Travaillez de véritables documents avec elles/eux mais n'attendez pas qu'ils ou elles sachent le lire entièrement et immédiatement.

### **Faut-il passer par l'écrit pour fixer l'oral ?**

Dans certains cas, l'écrit aide à fixer l'oral. C'est particulièrement vrai pour les personnes déjà lectrices et scriptrices. Et on se rend compte aussi que chez les apprentis lecteurs et scripteurs, l'entrée dans l'écrit peut les aider à s'approprier certaines sonorités. Pour autant, lors d'une activité de compréhension orale, écrire au tableau les mots entendus pour aider les apprenant.es à les fixer est inutile avec les apprentis lecteurs et scripteurs. Cela rajoute une complication à l'effort de compréhension orale déjà demandé, et cela l'annule car ils·elles essaient de lire les mots et arrêtent d'écouter.

### **Activité pratique : initiation à l'outil WhatsApp**

Une expérimentation d'adaptation de la fiche sur la Une du journal a été conduite en utilisant Whatsapp.

Apprentissage en groupe des fonctionnalités de base :

- Enregistrement vocal,
- Ecriture d'un message,
- Réponse à un message précis,
- Envoyer des images,
- Liker des réponses, etc.

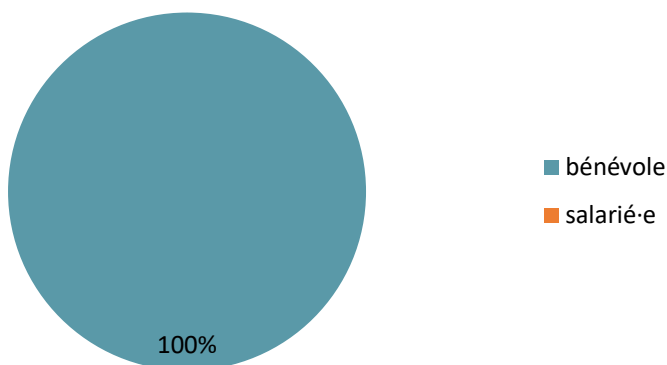
## Bibliographie

- ❖ *La MNLE*, Danielle DE KEYZER – Retz.
- ❖ *La production écrite*, Claudette CORNAIRE - Clé International.
- ❖ [Textes institutionnels \(aslweb.fr\)](http://aslweb.fr)
- ❖ [Les voisins du 12 bis \(Rfi savoir\)](http://Rfi.savoir)

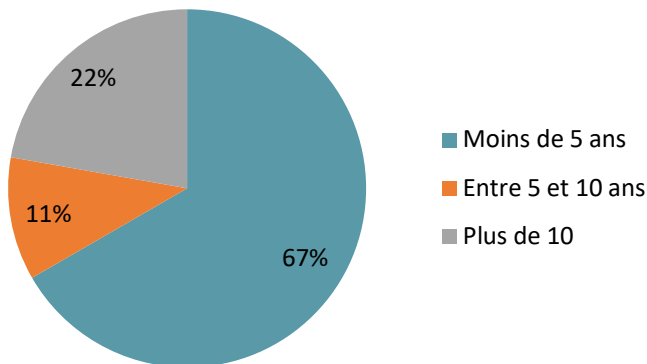
## Résultats du questionnaire de satisfaction

9 évaluations recueillies sur 12 participant·es à la formation  
100% de satisfaction

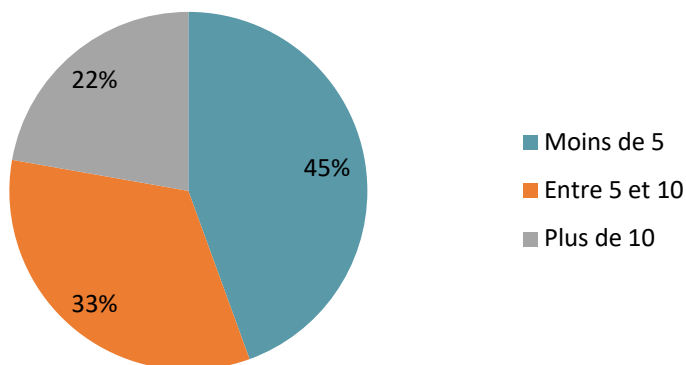
### 1/ Quel est votre statut dans l'association ?



### 2/ Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement du français ?

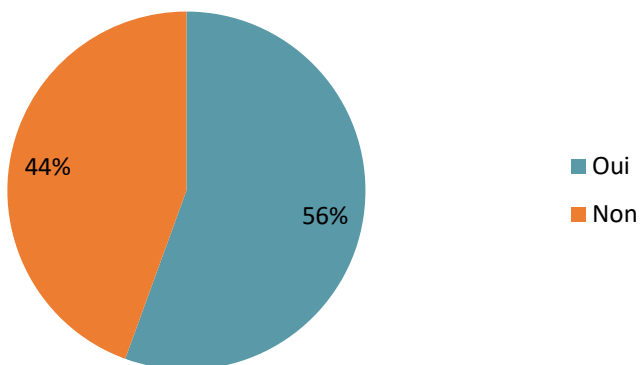


### 3/ Combien d'adultes accompagnez-vous dans le cadre de votre engagement associatif ?

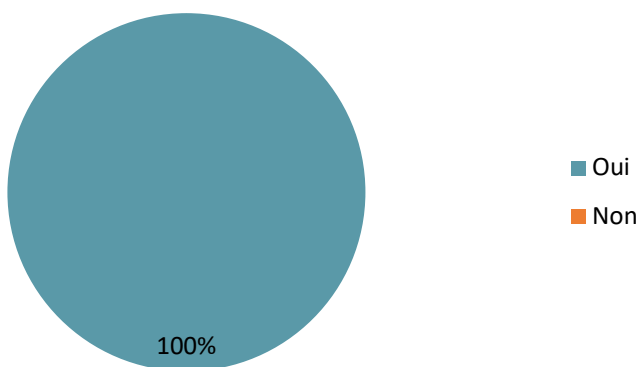




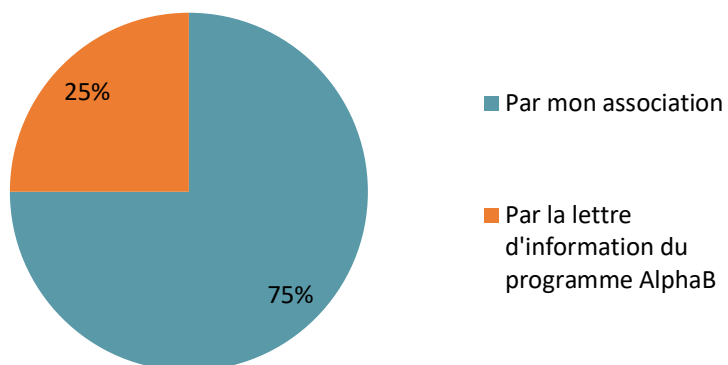
4/ Avez-vous déjà participé à une formation à l'enseignement du français aux adultes ?



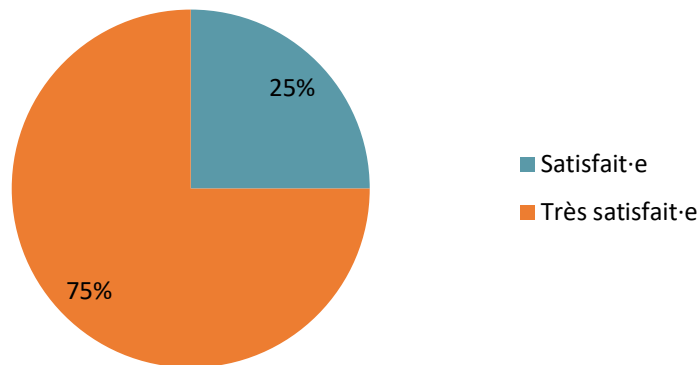
5/ Voulez-vous recevoir la lettre d'information du programme AlphaB ?



6/ Par quel moyen avez-vous été informé(e) de cette formation ?



## 7/ Etes-vous satisfait(e) de cette formation ?



## 8/ Qu'attendiez-vous de cette formation ? A-t-elle répondu à vos besoins ?

« Méthodes, exemples, partage... »

« Des outils, une réflexion, une démarche, des réponses à des questions, un appui, des références, des exemples etc »

« Oui, l'utilisation des documents authentiques dans l'accompagnement du français pour passer de l'oral à l'écrit. Comment exploiter le document authentique pour amener les adultes à mobiliser leurs facultés d'apprentissage. »

« C'était bien au-delà de ce que j'attendais ! »

« Oui, cette formation a réellement répondu à mes attentes. »

« J'attendais un "outil" pédagogique. Oui cela a répondu à mes besoins. »

« C'est ma 1ère formation, je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Ma binôme qui a fait cette formation m'a fortement incitée à faire cette formation sans m'en dire grand-chose. »

« Me perfectionner dans l'approche de la difficulté d'enseigner à des gens dont la langue, l'écriture, la culture et le niveau d'instruction sont très différents des miens »

« Je cherchais une formation sur l'alphabétisation. Cette dernière a répondu à mes attentes. »

## 9/ Un point que vous avez trouvé particulièrement intéressant ?

« Exemples concrets, atelier de mise en situation »

« La démarche pédagogique à mettre en place avec les élèves »

« Travailler en même temps avec les supports la démarche pédagogique et l'adaptation au niveau des adultes à partir de l'oral pour aller vers l'écrit en fonction du niveau des adultes. »

« Travailler les documents authentiques avec des non lecteurs. »

« L'utilisation du document authentique dans l'articulation entre l'enseignement de la lecture et de l'écrit. »

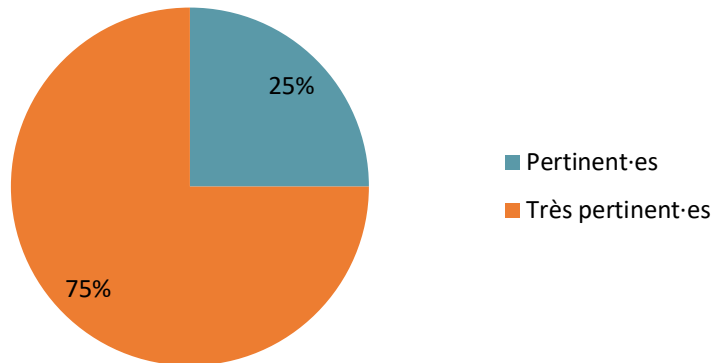
« L'exercice consistant à se mettre à la place de l'apprenant d'une langue étrangère. »

« L'exercice pratique sur le RER. »

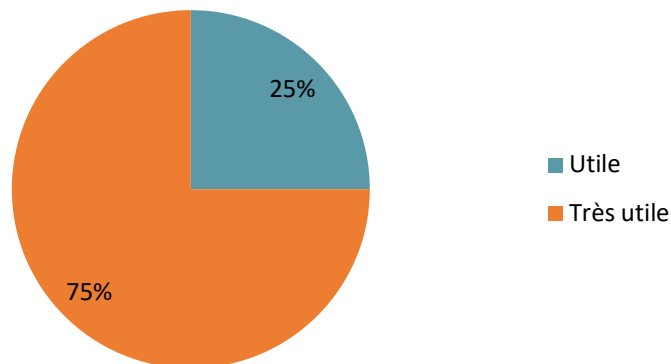
« Les exercices en Hébreu étaient très instructifs et font comprendre bien des choses »

« L'approche via une autre langue que le français pour nous mettre en condition d'apprenant. »

**10/ La méthodologie et les supports utilisés par l'intervenant(e) vous ont-ils semblé pertinents ?**



**11/ Pensez-vous que cette formation vous sera utile à l'avenir ?**



**12/ Un point que vous pensez transférer dans vos pratiques ?**

« Utilisation des documents authentiques »

« L'usage de documents authentiques, la progression pédagogique, définir des objectifs, lier l'oral à l'écrit, faire participer les élèves, se décoller du scolaire ; coller aux besoins et à la vie des élèves etc »

« Malgré les réticences du formateur avec le support du livre Ma Clef Alpha, je pense davantage utiliser des documents authentiques dans les thèmes abordés. La démarche pédagogique me donne un cadre dans l'animation du groupe en tenant compte des différences de niveau. »

« L'utilisation de documents authentiques avec des non lecteurs »

« L'utilisation de trames pédagogiques pour monter nos séquences. »

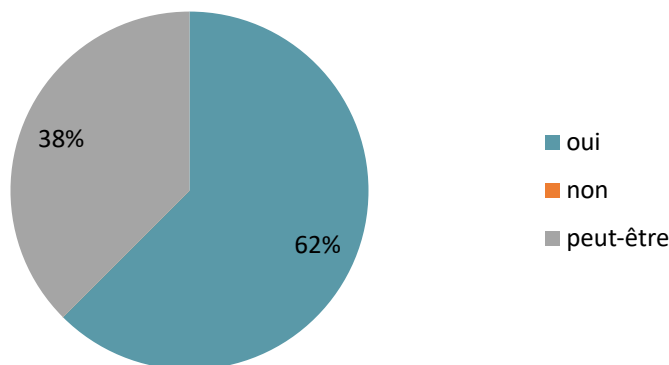
« Les exercices de situations réelles. »

« L'étude sur un document de la vie réelle des apprenants. »

« La façon d'entrer par le biais de documents authentiques et la didactisation de ces documents. »

« Privilégier l'oral avant l'écrit »

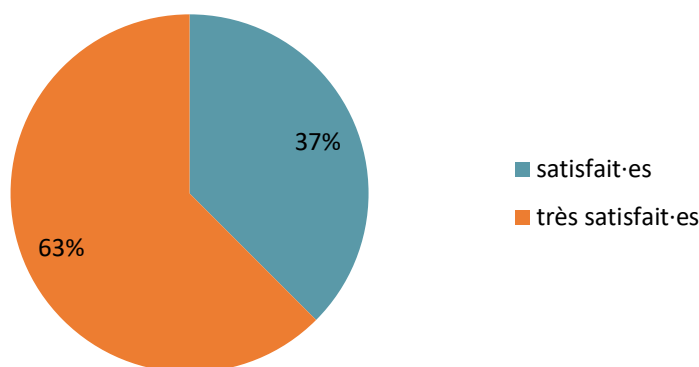
**13/ Pensez-vous partager les connaissances acquises lors de cette formation ?**



**Si oui, à qui (bénévoles, coordinateur.rices, etc.) ? et comment ?**

- « Autres bénévoles »
- « Aux élèves, par la façon de faire les cours »
- « D'autres bénévoles de l'ASTI ont suivi cette formation et sont motivé(e)s pour en faire d'autres. »
- « Bénévoles. En binôme et lors de nos réunions de débriefing »
- « Collègues ou autres ; en leur montrant nos pratiques ou en leur faisant connaître le programme ALPHA B »
- « Je vais déjà essayer de me les approprier en les testant. »
- « Je pense l'utiliser avec ma binôme qui a aussi fait cette formation. »
- « Amis, bénévoles, entourage »
- « à mes collègues »

**14/ Êtes-vous satisfait(e) de l'organisation générale de la formation (durée, rythme, format, modalités d'inscription) ?**



**15/ Avez-vous des suggestions et/ou propositions à faire ?**

- « Peut-être rapprocher la date de la dernière séance.»
- « Proposer d'autres cours avec le même enseignant car très intéressant et serait cohérent»
- «J'ai été surprise de sentir les réticences du formateur sur Marion AGUILAR et son livre. Je n'ai pas souhaité polémiquer mais j'ai trouvé qu'il avait des aprioris malvenus par méconnaissance ou par jugement. Critiquer la méthode d'un(e) autre alors que la bénévole

l'utilise m'a surprise. Il n'empêche ! Ces trois jours ont été intéressants et m'aideront à mieux cadrer mes cours. »

« Aucune »

« Quand on nous envoie en petits ateliers les consignes et les éléments de travail ne sont pas assez clairs. Et souvent, on ne nous a pas dit " vous avez 10 mn, 15 mn..." »

« Peut-être la dernière partie du stage, avec des méthodes un peu compliquée à assimiler et donc à appliquer. Peut-être un peu trop théorique aussi »