

ECHANGES PEDAGOGIQUES

Thèmes :

- « *Comment lier besoins langagiers et activité professionnelle ?* »
- « *Travailler sur les fractions* »
- « *Pratiquer la lecture à voix haute* »
- « *Comprendre une consigne* »
- « *Proposer des situations de communication écrites* »
- « *La graphie : comment un apprenant peut apprendre ou réapprendre le geste graphique ?* »
- « *Les problèmes de mémoire : quels sont-ils ? Quel(s) sans leur donner ? Comment solliciter la mémoire ?* »
- « *Et si l'on parlait MATHS ? Quels domaines abordez-vous en mathématiques ? Quels outils utilisez-vous ? Où se situent les difficultés ?* »
- « *Les difficultés rencontrées au cours des apprentissages* »
- « *Utiliser les bandes dessinées* »
- « *Quelles pratiques avec les livres en Français facile de chez CLE International* » ?
- « *Evaluer le travail d'un apprenant : comment évaluer et à quel(s) moment(s) du parcours ?* »
- « *La dictée : Oui ? Non ? Si oui : Pourquoi ? Quand ? Comment ?* »
- « *Comment abordons-nous la notion de verbe et le travail sur la conjugaison ?* »
- « *Préparer une séance avec un apprenant : activités, compétences, objectifs. Utiliser des grilles d'évaluation* »
- « *Quels apprentissages pour des apprenants ayant un retard mental ?* »
- « *Comment travailler sur l'imaginaire avec des publics peu enclins à l'imagination ?* »

ECHANGE PEDAGOGIQUE DU 13 Mai 2009 Animé par Catherine CARROS, formatrice

THEME : «*Comment lier besoins langagiers et activité professionnelle ?*»

- 5 participants -

Présentation du thème

Nous avons abordé essentiellement la compétence Communication en français : Comprendre et s'exprimer, Lire et Ecrire.

Les besoins langagiers se retrouvent dans l'activité professionnelle : lire des instructions laissées par un chef de chantier, des règles de sécurité, des modes d'emploi, écrire une liste de produits d'entretien, remplir une fiche technique du travail effectué ou des informations sur un cahier de transmission.

Beaucoup de personnes ont cette demande lorsqu'elles arrivent à lettre ouverte. Le positionnement sert aussi à faire cette analyse des besoins. Il faut la poursuivre régulièrement pendant la formation et ne pas hésiter à demander : « *Qu'est-ce que vous avez besoin de savoir lire, de savoir écrire et de savoir compter dans votre travail ?* ».

Constat

Dans leurs différents accompagnements, les personnes présentes à cet échange ont été amenées à travailler sur le vocabulaire professionnel dans les domaines suivants :

Listes à rédiger : outils utilisés en Espaces verts, produits divers dans le secteur de l'entretien, phrases clés rédigées dans les cahiers de transmission.

Lecture de consignes : règles de sécurité affichées sur les lieux de travail et les pictogrammes.

Acquisition de vocabulaire : savoir lire la nomenclature des armes (demande d'un apprenant engagé dans l'armée).

Compréhension et rédaction de différents écrits professionnels : demandes de congé, de formation, fiches d'appréciation de chantiers (sur la ponctualité, le travail en équipe etc.), fiches de production (nombre de pneus par heure), fiches de transmission (récapitulatif du travail effectué dans la journée).

Apprentissages

On propose à l'apprenant d'écrire les mots de sa liste et c'est à partir de ce qu'il écrit qu'il va travailler les analogies, la segmentation en syllabes, l'étude des sons. Il va donc apprendre comment le mot s'écrit et comment d'autres mots apparentés s'écrivent. Par exemple le mot « tondeuse » va donner naissance à une liste de mot en -euse si c'est cette partie qui a posé problème.

L'apprenant Grand débutant dicte sa liste de mots et la travaille en lecture et en écriture un peu comme un texte référence.

Dans une nomenclature d'armes, un apprenant n'arrivait pas à lire le son [ill] de « goupille » : une liste d'analogies a été constituée oralement puis par écrit.

[ill] comme dans bille, fille, Manille, vanille, il pille

Les mots sont ensuite dictés ou présentés avec des trous correspondant toujours au même son, à la même lettre ou à des syllabes.

Voici quelques sujets de productions d'écrits, utiles pour des personnes souhaitant s'engager dans une démarche VAE :

- Présentez votre activité professionnelle (passée ou présente)
- Comment en êtes-vous arrivé à faire ce métier ?
- Listez les différentes tâches de votre activité professionnelle
- Décrivez une tâche
- Dans votre activité professionnelle, avez-vous des informations à faire passer et à qui ?



- Lister les mots et expressions liés au vocabulaire de votre activité
- Trouver le verbe correspondant au nom (épluchage /éplucher)

Très intéressant : le logiciel *ASSIMO 2* qui se présente sous la forme de thèmes dont certains concernent les activités professionnelles : L'entretien, le Bâtiment, La santé et l'hygiène, les Transports, l'Alimentation.

Remarques

Ce qui est indirectement lié l'activité professionnelle :

La lecture des mots et expressions du code de la route car il est lui-même tributaire de l'obtention du permis.

L'entraînement au passage de tests psychotechniques (pour intégrer une formation AFPA) : on travaille alors beaucoup sur le sens des mots afin de mieux comprendre les consignes.

Pour aller plus loin...

A l'antenne Conseiller :

- ✓ Un dossier *Français Langue professionnelle* : articles, références, grilles d'évaluation
- ✓ *Des outils pour préparer les publics en difficulté à la validation des Acquis de l'expérience* 5.4.2 PRI
- ✓ *Guide d'utilisation du référentiel des Compétences Clés en situation Professionnelle* 2.4 GUI
- ✓ *Le français professionnel* 2.2 S&F
- ✓ *Aborder la formation linguistique en contexte professionnelle* 14.3 CLP



ECHANGE PEDAGOGIQUE DU 11 Février 2009

Animé par Catherine CARROS, formatrice

THEME : « *Travailler sur les fractions* »

- 6 participants -

Aborder les fractions n'est pas aisé. Il s'agit d'une notion difficile à faire comprendre surtout si on l'aborde de manière abstraite. Elle est pourtant très utile dans les tâches quotidiennes à réaliser.

Nous sommes partis de deux constats qui doivent aussi être faits avec les apprenants

1. On travaille souvent sur les fractions sans s'en apercevoir

Quand on apprend l'heure : un quart d'heure, $\frac{3}{4}$ d'heure, une demi-heure

Quand on fait ses courses : une demi baguette

Quand on cuisine : $\frac{1}{4}$ de litre de lait, $\frac{1}{2}$ kilo

Quand on fait le ménage : $\frac{1}{3}$ de la solution, 1 dose par $\frac{1}{2}$ litre

Quand on parle budget : le tiers prévisionnel

2. On les retrouve dans les situations de la vie quotidienne.

Calculer une remise, ajuster les ingrédients d'une recette de cuisine selon le nombre de personnes sont des applications de fractions.

Il faut donc les travailler avant d'aborder les pourcentages

Pour aborder la notion de fractions, on peut utiliser le logiciel ASSIMO MATHS grâce à une vidéo, très bien faite.

1. Comprendre ce qu'est une fraction

A l'oral

- Dire avec ses mots ce qu'est la fraction de quelque chose : « $\frac{4}{5}$ c'est quelque chose qu'on coupe en 5 parties égales et on en prend 4 »
- $\frac{1}{5}$ de baguette c'est...
- Indiquer la fraction par un schéma ou/et
- Montrer un schéma et dire la fraction correspondante
- On peut aussi faire des manipulations par découpage ou par dessin :
Avec une bande de papier de 24 cm, on fait découper $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{12}$
A partir d'un carré de 10x10, on a $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{20}$ (penser à faire varier le numérateur)

L'important est que l'apprenant comprenne qu'une fraction c'est d'abord une division : on partage un objet en parties égales

C'est le nombre de parties qu'on regarde d'abord et même qu'on écrit en premier

2. Apprendre le code

Lecture

Série de fractions à lire

Ecriture

Dans un premier temps, on se limite au quart et au demi, en apprenant le code $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{3}{4}$

On note sur le cahier *Pense pas bête* (voir en fin de compte rendu).

« Je vois des dessins, des photos de tartes, de fruits découpés et j'écris la fraction correspondante »

Dictée de fractions

3. Effectuer des calculs simples sur des objets différents

Un paquet de cigarettes

Un jeu de 32 cartes

Une boîte de 12 œufs

Un parcours de 20 Km

Inversement, en partant de l'heure, on cherche des fractions simples :

30 mn c'est $\frac{1}{2}$ heure

15 mn = $\frac{1}{4}$ d'heure

20 mn = $\frac{1}{3}$ d'heure

10 mn = $\frac{1}{6}$ d'heure

4. Ensuite, présenter le code

1 cigarette = $\frac{1}{20}$ de paquet

10 cartes = $\frac{10}{32}$

1 jour = $\frac{1}{7}$ de semaine

1 heure = $\frac{1}{24}$ de jour

Pour aller plus loin

A l'Antenne Conseiller

1. Documents disponibles

COMPTER Référentiel de maths et outil de formation

7.2 GIR

Les Maths à toutes les sauces

Jeu de cartes : *Fractions*

7.2 CRI

Fractions/Pourcentages *manuel d'auto formation*

7.2 SLF

Calcul et raisonnement Mathématique

7.2 CLA

Le nouveau LETTRIS fiche 40

5.2 .4 LET

2. Logiciels à consulter

- ASSIMO MATHS

7.2 ASS

- MAC 6

7.2 MAC

3. Un site sur les Mathématiques en général, notamment d'un point de vue historique

<http://lechiffre.free.fr>



Idées :

- Conservier les cercles de carton où reposent les tartes qu'on achète. Ils sont utiles à découper pour mieux se rendre compte de ce que représente un quart, demi etc.
- Le cahier « pense pas bête » : un grand cahier de préférence, avec une donnée mathématique par page, par exemple

1 J'en prends 1

/

4 Je coupe en 4

Ce cahier est un outil de référence que l'apprenant se construit au fur et à mesure et qu'il consulte pour rechercher une information.

ECHANGE PEDAGOGIQUE DU 23 Janvier 2008 avec Catherine CARROS, formatrice THEME : « *Pratiquer la lecture à voix haute* »

- 7 participants -

On distingue 2 types de lecture à voix haute :

- ◆ Celle qui sert à évaluer comment l'apprenant s'y prend pour déchiffrer
- ◆ Celle qui se situe au-delà du déchiffrement et qui relèverait plutôt du plaisir de lire à voix haute

Mais dans les deux cas, la lecture à voix haute est toujours précédée d'une lecture silencieuse qui, elle, rappelons-le, est le but de la lecture : lire et comprendre ce qu'on lit, d'abord pour soi.

La lecture à voix haute est un acte de communication orale : on communique à l'autre la lecture qu'on s'est faite auparavant. On ne fait donc pas lire un apprenant directement à voix haute. On lui propose avant de lire silencieusement, « dans sa tête ».

En situation d'apprentissage, il est intéressant d'aider l'apprenant à se doter d'une stratégie de lecture : lui préciser qu'il doit lire en pensant : « De quoi ça parle, de qui, quand ça se passe et où ? ».

Quand il a terminé sa lecture silencieuse, on lui demande ce qu'il a compris, on note les incorrections et après seulement, il lit à voix haute, ce qui permet de noter les mots qui posent problème au niveau :

- ◆ De la compréhension (vocabulaire, culture générale)
- ◆ De la prononciation
- ◆ Du déchiffrement

Et c'est là qu'on se rend compte qu'avant de passer au plaisir de lire à voix haute, il va falloir travailler sur certaines difficultés qui empêchent justement de pouvoir accéder à une lecture plaisir.

Parmi les difficultés les plus handicapantes de la lecture à voix haute :

- ◆ L'inversion ne/en qui font passer soit à côté d'un sens négatif, soit à côté d'une référence (le « en » de « j'en prends assez » fait référence à un autre passage du texte)
- ◆ Les confusions comme t/d (cf. texte à choix multiple dans les documents annexes)
- ◆ « ent » de la troisième personne du pluriel lu « ant »
- ◆ En règle générale, les difficultés de repérage des sons
- ◆ La tendance à déchiffrer systématiquement : le débit est haché, l'investissement dans le déchiffrement est prioritaire et occulte le sens.

La lecture à voix haute permet-elle d'apprendre à lire ?

Apparemment non, elle suppose plutôt qu'on sait lire.

Cependant, elle peut permettre d'apprendre à mieux lire, dans le sens qualitatif du terme.

Car on peut y déceler toutes les exigences de la respiration, de l'intonation, de l'utilité de la ponctuation. Elle sert alors à observer et à comprendre comment une phrase est construite et à quoi sert telle ou telle construction : la syntaxe donne du sens.

Par exemple, je ne comprends pas en lecture silencieuse « Ton frère, Jacques m'en a parlé, a beaucoup voyagé » parce que je ne marque pas le temps d'arrêt voulu par la virgule et cela donne « Ton frère Jacques m'en a parlé a beaucoup voyagé » mon frère s'appelle Jacques mais alors « qui a beaucoup voyagé » ?

Par contre, si je lis cette phrase à haute voix, je vais peut-être me rendre compte de ce qui ne va pas dans ma lecture.



Lire à voix haute nécessite non seulement le respect des groupes de souffle, des groupes de sens mais aussi la nécessité d'anticiper. C'est en observant les yeux du lecteur qu'on va percevoir ses difficultés éventuelles. Pour travailler sur la rapidité de lecture, on peut proposer

des textes connus de l'apprenant, donc travaillés, dont on aura effacé, au choix, soit la fin de certains mots, ou toujours la même lettre.

La demande de certains apprenants est de pouvoir lire des histoires à leurs enfants. Dans ce cas précis, l'objectif est bien de savoir lire à voix haute, d'où l'intérêt de travailler à partir d'album pour enfants.

Dans un accompagnement, la lecture à voix haute n'est pas uniquement réservée à l'apprenant. On peut consacrer un moment à chaque séance le passage d'un livre (en lecture suivie). Beaucoup de personnes apprécient qu'on leur fasse la lecture.

On peut aussi proposer un extrait en situation d'apprentissage comme expliqué plus haut ; mis en groupes de sens et après le travail sur les mots qui posent problème, l'apprenant pourra travailler la lecture à voix haute.

On peut pratiquer la lecture à deux voix avec des dialogues, ce qui met bien en relief la ponctuation du discours.

Avoir des difficultés à lire à voix haute peut venir aussi d'une grande timidité qui va se retrouver dans la difficulté à s'exprimer au téléphone. Travailler conjointement l'expression orale (laisser un message sur le répondeur, demander un rendez-vous ou un renseignement) et la lecture à voix haute (toujours après une phase d'apprentissage du texte) constitue des activités intéressantes.

Avec un travail régulier, des progrès, on peut aller plus loin, en travaillant sur la posture du lecteur :

- ◆ Lire debout
- ◆ Lire debout sur une chaise
- ◆ Lire en marchant
- ◆ Lire à 2 voix, dos à dos

Ce sont là des techniques empruntées aux comédiens mais qui contribuent à rendre plus à l'aise avec son corps, avec les mots.

Et dans tous les cas, il est indispensable que nous pratiquions nous-mêmes, régulièrement, la lecture à voix haute.

Pour aller plus loin :

Un site où prendre des idées : educalire.net (liens : *lecture et vieux débutants* et aussi *lecture orale*)

A l'Antenne Conseiller, Public Info

- *Les savoirs de base : pratiques des formateurs* 2.1. FOU
- *La lecture et l'apprentissage de la lecture* 5.2.1 LEP
- *Comme un roman* Daniel Pennac 15. PEN

ECHANGE PEDAGOGIQUE DU 08 Octobre 2007 avec Catherine CARROS, formatrice THEME : « *Comprendre une consigne* »

- 8 participants -

Quelqu'un a évoqué un souvenir d'école : en primaire, une institutrice lui avait dit à plusieurs reprises de « sauter une ligne » mais elle ne pouvait pas le faire. Car « sauter », elle comprenait ; « une ligne » : elle voyait ce que c'était, mais « sauter une ligne » avec son crayon à la main, non, elle ne comprenait vraiment pas !

Comprendre une consigne est donc essentiel, car c'est ce qui permet d'exécuter la tâche demandée.

Or bien souvent, les apprenants se précipitent sur l'exercice, cherchent en vain « quoi faire ». Ne possédant pas les informations utiles, on les voit hésiter, chercher des yeux partout sur la feuille d'éventuels indices leur indiquant des pistes à suivre : ils n'ont pas repéré la consigne.

Ou bien le sens de certains mots leur échappe.

Nous devons prendre conscience de l'importance de la consigne car la plupart du temps, nous pensons que l'autre a compris ; on n'imagine d'ailleurs même pas qu'il n'ait pas compris.

Or, si l'exercice réalisé est faux, c'est peut-être que l'apprenant n'a pas compris la consigne.

Des mots comme « complétez, cochez, barrez... » nous paraissent simples car ils nous sont familiers, nous les connaissons. Mais nous devons toujours vérifier que ce qu'on demande est connu.

Comment vérifier si la consigne a bien été comprise

Faire reformuler l'apprenant avec ses propres mots

On distingue :

- **Des consignes écrites ou orales**
- **Des consignes courtes ou longues**

Pour nous, il s'agit d'aider les apprenants à se doter d'une stratégie d'apprentissage qui devienne un réflexe de travail.

CONSIGNES ECRITES

- Indices de repérage visuels
- Repérage dans l'espace de la page : **avant ou au-dessus** de l'exercice
- Repérage graphique et typographique : **caractères gras ou en italique**

TRAVAILLER SUR LA COMPREHENSION D'UNE CONSIGNE

Une consigne paraît souvent trop abstraite : c'est parce que les mots indicateurs ne représentent rien. On peut proposer les activités suivantes :

- Surligner les mots qui indiquent ce qu'il faut faire : la tendance est de souligner tous les mots, il faut donc apprendre à les choisir
- Lister ces mots : on s'aperçoit que ce sont souvent les mêmes qui reviennent (cf. Annexes à consulter à Lettre Ouverte)
- Montrer à quoi ils correspondent, à quels gestes
- Sur une feuille sont inscrites des séries de mots : vous donnez oralement pour chaque mot des consignes : entourer, souligner, barrer, rayer
- Utiliser des images pour indiquer à quoi correspond la consigne (cf. Annexes à consulter à Lettre Ouverte)



- Remettre en ordre une consigne
- Inventer des consignes
- Trouver la consigne qui est demandée

CONSIGNES ORALES

- Enoncer des consignes oralement et les faire expliquer
- Utiliser les consignes orales des logiciels d'apprentissage comme ASSIMO

Dans le cas de consignes développées, un travail de compréhension est à faire sur le sens des mots et les liens qu'on doit opérer.

Par exemple, dans la consigne suivante : « Vous êtes madame Hélène Payis. Vous êtes bibliothécaire et vous voulez vous abonner à la revue *Sciences et Technologies*. Complétez la fiche suivante. », de nombreuses difficultés surgissent →

- La lecture de certains mots (bibliothécaire, abonner, sciences, technologies)
- La prise en compte de l'écriture en italique : que représente alors Sciences et Technologies ?
- On doit se mettre à la place de quelqu'un
- Sens de « complétez »
- L'expression « Fiche suivante » nécessite un repérage dans l'espace graphique

Beaucoup de consignes sont suivies d'un exemple l'illustrant. Certains apprenants ne voient pas que c'est un exemple et du coup, ils essaient d'appliquer la consigne sur l'exemple lui-même. Dans ce cas, on doit préciser que le repérage de la consigne englobe aussi l'exemple.

Enfin la consigne fournit l'occasion de travailler sur l'impératif et l'infinitif.

AUTRES ACTIVITES CONCERNEES PAR LA CONSIGNE

Le mode d'emploi : ce n'est qu'une succession de consignes. Il illustre vraiment le passage abstrait/concret. Mieux vaut donc travailler sur du concret avec par exemple, la réalisation d'un objet directement à partir d'un mode d'emploi.

Idem pour la règle d'un jeu (Atelier Jeux à lettre ouverte) ou le bon de commande (à partir d'un choix d'articles dans un catalogue)

Pour aller plus loin

Disponibles à l'Antenne Conseiller, à Public Info

- *Comprendre les énoncés et les consignes* 5.2.2 ZAK
- *Le travail sur la consigne* : fiche pédagogique (Jacques de Vardo, Consignes pour réussir, CDDP de l'Oise, 1996)

ECHANGE PEDAGOGIQUE DU 02 Mai 2007 avec Catherine CARROS, formatrice THEME : « *Proposer des situations de communication écrite* »

- 6 participants -

Ecrire est un acte solitaire. Les apprenants ont donc beaucoup de mal à écrire chez eux. C'est avec nous qu'ils vont le faire, ne serait-ce qu'une seule phrase.

Si elle est accompagnée dans cette démarche d'écriture, une personne en situation d'illettrisme se sent rassurée. Il s'agit d'une présence physique et d'une manière de faire (cf. MNLE Danielle De Keyzer → Améliorer le savoir écrire). Les situations de communication écrite sont diverses et partent toutes, dans un premier temps du moins, de la demande de l'apprenant, de son projet : « Un jour, je pourrai aider mes enfants à faire leurs devoirs ». Alors, cette personne va venir avec les livres de classe de ses enfants, anticiper et demander des explications, travailler sur les exercices de ses enfants. Ecrire a souvent un rapport direct avec le quotidien, professionnel ou non.

Les écrits domestiques :

Liste de produits (alimentation, outillage espaces verts, pense pas-bête).

Les recettes de cuisine qu'on connaît par cœur mais qu'on va faire connaître à d'autres.

Les écrits en lien avec les centres d'intérêt de l'apprenant :

Petits récits, assez descriptifs dans un premier temps, et qui prennent en compte la parole de l'apprenant. « Ce que tu viens de dire, c'est intéressant » → réaction de l'apprenant : « C'est curieux de voir par écrit ce que j'ai dit ».

Penser à susciter chez l'apprenant des mots et expressions de l'affectif pour exprimer des sentiments, des opinions.

Partir de ses centres d'intérêt valorise l'apprenant et permet l'accompagnant de mieux le connaître.

Correspondance simple :

Carte postale, carte de vœux.

Correspondance plus élaborée :

Réponse à une offre d'emploi, lettre de réclamation.

Ce qui tient à cœur :

Tel apprenant attaché à sa maison aime en parler, tel autre aime raconter ce qu'il fait avec ses animaux.

La règle générale est donc de ***saisir toute occasion d'écriture au quotidien.***

Créer une affiche, un panneau d'information permet de s'interroger sur la fonction communicative de l'écrit : qu'est-ce qu'on veut annoncer ? Si on l'installe à tel endroit, qui va le lire ? Et comment le présenter ?

Les difficultés

Parfois, malgré toutes les stratégies mises en œuvre, la personne ne parvient pas à écrire parce qu'elle est dans l'incapacité de se situer elle-même → exemple d'un apprenant ne sachant pas ce qu'il doit écrire à côté de « nationalité » car, d'origine turque mais de nationalité française, il a du mal à « choisir » le bon mot comme il a d'ailleurs du mal à choisir dans sa vie en général et à être autonome. Là, il est important de travailler sur ses représentations de l'écrit. Il s'agira de l'amener à écrire ne serait-ce que quelques mots.



Dans certains cas, l'enjeu est de savoir accepter que l'écriture d'une ou deux phrases simples « seulement » représentera une réussite pour l'apprenant dont l'imaginaire a du mal à « décoller ».

Il est important de citer aussi les réussites de ce côté-là comme cet apprenant qui commence à écrire chez lui ; il a compris ce que voulait dire « écrire », il a passé un cap : « Ecrire des textes, ça m'est tombé dessus » a-t-il dit. Le déclic s'était d'ailleurs produit lors d'une soirée poésie : « Mais on peut écrire comme ça ? ». Belle découverte de la poésie par un apprenant qui, maintenant, recherche « de la musique » dans les mots !

Il faut rappeler l'impact de l'Horizon : depuis qu'il existe, quelques apprenants ont littéralement été bouleversés à la vue de leur texte imprimé...

L'Horizon représente aussi une mine d'idées pour trouver des thèmes d'écriture mis en œuvre par d'autres.

Quelle solution pour une personne qui a des difficultés à se situer dans le temps ? → Exemple d'une personne ne parvenant pas à utiliser et à reconnaître le futur simple : le mobiliser à l'oral par rapport à sa famille qui compte beaucoup pour lui → est-ce qu'il peut projeter le futur de ses enfants (vacances, scolarité, anniversaires ?) Etudier aussi le futur simple va peut-être l'aider à se projeter dans le temps.

S'engager dans une démarche VAE va être l'occasion pour un apprenant de travailler sur son parcours de vie, sur la chronologie des étapes professionnelles et sur tout ce qui est description de tâches.

Telle autre apprenante se met à parler de sa famille à travers des documents qu'elle a apportés : comme souvent, c'est la parole libérée, écoutée, reconnue, qui enclenche le passage à l'écrit.

Il s'agit donc **de partir du connu** de l'apprenant : de ses demandes, de ses centres d'intérêt, de son quotidien. C'est à la fois rassurant et valorisant. C'est ainsi que nous pourrons l'accompagner au mieux vers **de l'inconnu**, c'est-à-dire vers des sujets de communication ciblés et des textes plus structurés.



ECHANGE PEDAGOGIQUE DU 07 Février 2007

avec Catherine CARROS, formatrice

THEME : « La graphie : comment un apprenant peut apprendre ou réapprendre le geste graphique ? »

- 8 participants -

Bien écrire au sens « avoir une bonne graphie », voire un *belle graphie*, n'est pas évident pour les apprenants en situation d'illettrisme, même s'ils ont appris, car le manque de pratique a gommé les mécanismes.

Certains sont tellement imprégnés par les regards négatifs qui, à un moment de leur vie, ont pesé sur eux, qu'ils arrivent à Lettre Ouverte en détestant leur écriture même s'ils forment mieux leurs lettres que beaucoup d'entre nous. Et bien souvent, ce sont eux-mêmes ou une partie d'eux-mêmes qu'ils n'aiment pas à travers leur écriture.

Pour ces apprenants « persuadés que... », l'accent est mis sur la nécessité de passer par le code pour se reconnaître, en tout cas retrouver confiance, et le passage par l'Atelier d'Écriture (justement !) leur est bénéfique. Car, en allant avec d'autres du côté de l'expression, de l'imaginaire, ils vont parvenir peu à peu à mieux s'accepter.

Passer par le code pour se reconnaître et être reconnu, voilà les deux aspects que nous devons avoir en tête pour l'accompagnement de nos publics.

L'acte d'écrire est en lien avec le **repérage dans l'espace** : notions de droite/gauche, en haut/en bas, horizontale/verticale/diagonale (les accents), dessus/dessous (la ligne), aussi bien pour le tracé lui-même que pour l'espace de la feuille, du support d'écriture quel qu'il soit.

GRAPHIE ET PROFIL D'APPRENANTS

L'apprenant qui sait écrire et dont l'objectif n'est pas de travailler spécifiquement sur la graphie : on observe néanmoins une amélioration de l'écriture au fur et à mesure que l'apprenant s'installe dans sa formation et reprend confiance en lui. Quand dans sa tête c'est « moins fouillis », la graphie s'améliore.

Ici, les progrès ne sont pas attachés à un apprentissage particulier mais ils se produisent quand même à travers et grâce à un autre apprentissage.

Alors, quelle attitude adopter avec certains apprenants qui ont parfois le souci obsédant d'avoir une « belle » écriture parce qu'ils trouvent la leur franchement mauvaise, voire très laide alors qu'un regard extérieur va la trouver tout à fait acceptable.

Il y a sans doute autre chose qui se cache derrière, c'est peut-être l'expression d'une mauvaise image de soi qui se manifeste là. Il s'agit de les rassurer en leur montrant de vrais écrits illisibles par exemple ou raturés, tâchés.

C'est leur dire que, pour vous, la graphie n'est pas une priorité dans leur parcours, qu'ils peuvent vous faire confiance et donc garder leur écriture telle quelle.

L'apprenant grand débutant : on procède par étapes et il est important de prendre son temps pour réaliser ces exercices :

- ◆ Lui faire observer la différence gestuelle quand on écrit en cursive (on dit aussi « en lettres attachées ») et en caractères d'imprimerie
- ◆ Pratique de gestes graphiques corporels, aériens : l'apprenant trace de grandes lettres dans l'espace devant lui ; le geste peut être large et ample. Il s'agit, pour l'apprenant, de mieux prendre conscience du mouvement, de l'importance des déplacements
- ◆ La même chose se fait ensuite avec un feutre, au tableau ou sur une grande feuille posée sur la table ou par terre



Tous ces exercices visent à familiariser l'apprenant avec les différents déplacements nécessaires au tracé des lettres et des chiffres.

Les flèches qui indiquent le sens du crayon sont souvent indispensables.

La graphie concerne aussi l'apprentissage de **la ponctuation** : une virgule ou une apostrophe ne se situe pas au même endroit dans l'espace graphique ; un apprenant débutant ou qui a perdu l'habitude d'écrire ne fait pas cette différence.

Tracer des lignes, des cercles relèvent d'une certaine habileté et les apprenants doivent s'y entraîner. C'est l'occasion d'aborder la **géométrie**. Confronter rapidement l'apprenant avec l'utilisation de la règle, du compas, de l'équerre, de « T » s'avère vraiment intéressant.

Ecrire les **chiffres** : difficulté du 6 et du 9 pour les personnes qui ont souvent des difficultés avec le « p » et le « b ».

LIEN LECTURE/ECRITURE

- ◆ Les textes références sont systématiquement proposés dans les 2 types d'écriture : cursive minuscule et caractère d'imprimerie et pour chacune, minuscules et majuscules
- ◆ L'apprenant possède un jeu de lettres étiquettes dans les différentes graphies :
 - reconstituer l'ordre alphabétique (avec un modèle d'abord)
 - compléter des alphabets à trous
 - compléter des séries de l'alphabet

L'habileté à savoir écrire des majuscules cursives n'est pas indispensable. Elle relève de la Calligraphie et du désir de l'apprenant.

L'IMPORTANCE DES OUTILS ET DES SUPPORTS

- ◆ Pensons à la couleur en utilisant des papiers et des crayons de différentes couleurs.
- ◆ Les papiers peuvent être de différentes textures et de différents formats, avec ou sans lignes
- ◆ On peut se servir de stylos, de crayons, de feutres de toutes sortes

Où l'on reparle de l'Atelier Calligraphie... Il serait peut-être intéressant de le proposer à nouveau, pas forcément de manière régulière : il faudrait redéfinir des objectifs autour de la **découverte et de l'initiation** à cet art.

LE PROBLEME DES GAUCHERS

Essayer de se mettre à leur place et prendre en compte quelques données :

- ◆ Quand ils écrivent, le modèle (côté marge) est caché, il faut donc penser à le proposer à droite
- ◆ Observer l'éclairage de la pièce : vient-il du bon côté ?

Pour aller plus loin...

Au lieu ressources à Public Info, vous trouverez la documentation suivante :

* Un dossier GRAPHIE

* GRAPHILETTRE cahier d'écriture 5.3.3 MAG

* ALPHABETVILLE 5.3.3 JOH

* De la calligraphie à l'écriture 5.3.2

* Atelier Graphisme 2 5.3.3 ATE

ECHANGE DE PRATIQUES DU 18 Octobre 2006 avec Catherine CARROS, formatrice THEME : « *Les problèmes de mémoire : quels sont-ils ? Quel(s) sans leur donner ? Comment solliciter la mémoire ?* »

- 6 participants -

QUELS SONT LES PROBLEMES DE MEMOIRE ?

On a parlé de la mémoire immédiate qui fait souvent défaut : je travaille un mot, je le cache et je suis incapable de le répéter.

Mémoire des nombres : les fameuses Tables à retenir ! Mais un apprenant a pu retenir une table d'addition en la répétant comme une chanson que l'on écoute et il s'en souvient d'une semaine sur l'autre (mais à vérifier sur le long terme).

La mémoire s'entretient, c'est comme les muscles pour un sportif. Or, la plupart des apprenants ne peuvent pas travailler chez eux et ne peuvent donc pas exercer cette mémoire.

On a parfois des difficultés à voir l'origine du problème : un apprenant n'arrive pas à lire le début d'un mot, « co » par exemple dans « collègue », il n'a pas l'idée d'aller voir ses documents ressources car il est persuadé qu'il n'a pas de liste de mots commençant par « co ». Or vous, vous savez pertinemment qu'il en a une ! Dans ces cas-là, on ne sait pas si c'est parce qu'il n'est pas suffisamment autonome pour aller de lui-même chercher une information ou si cela vient d'un problème de mémoire. On doit alors travailler sur les 2 objectifs : mémoriser et savoir utiliser ses documents ressources.

Et pourtant, les apprenants ont de la mémoire : on s'en rend compte dans leurs stratégies de contournement. Mais la mémoire liée à l'apprentissage des savoirs de base n'a pas été activée, ils n'en ont pas l'habitude.

QUEL(S) SENS DONNER AUX PROBLEMES DE MEMOIRE ?

Ce qui a été fixé il y a longtemps, n'est pas perdu. Sans doute parce que ce n'est pas n'importe quel mot que l'on retient ou que l'on n'arrive pas à retenir. Bien souvent, il est lié à une situation référence dans l'histoire de la personne : « prison, mère, frère ».

Après avoir travaillé la lecture d'une lettre, un apprenant reconnaîtra vite, dans un autre contexte, des mots compliqués comme par exemple « réservation, information » parce qu'ils s'étaient trouvés dans ce courrier qu'il avait attendu depuis longtemps et qui était très important pour lui.

On voit que des **sentiments et sensations ont un lien avec la mémoire** : on retient mieux d'autant plus qu'on connaît, que ça nous touche, que « ça nous évoque ». D'où l'intérêt des textes façon MNLE d'autant mieux mémorisés qu'on aura ajouté du vocabulaire des sentiments.

Ce qui nous touche passe donc en mémoire à long terme comme une situation où, par exemple, on a ri avec le formateur et les autres apprenants à propos d'un mot : celui-là, on en retiendra mieux l'orthographe.

Temps et mémoire semblent liés : c'est la mémoire à court terme qui s'atrophie au fil des années (on se souvient d'événements lointains mais pas où l'on vient de poser ses lunettes).

La mémoire à long terme se travaille bien souvent grâce aux images car elle concerne une partie du cerveau bien précise : celle qui est active dans les rêves et celle-là on ne lui parle qu'en images et en sensations (souvent fortes dans les rêves !).



DES SOLUTIONS...

Tous les exercices qui favorisent les capacités de concentration, d'observation des signes écrits sont utiles à l'apprentissage de la lecture et ils sont souvent ludiques ⇨

Entraînement à la mémoire immédiate, c'est-à-dire se souvenir de mots ou de formes immédiatement après les avoir observés :

- ◆ LCEP 2 Fichier pédagogique Opérations de lecture (Classeur orange à Lettre Ouverte) avec des objectifs comme « repérer et mémoriser les images de panneaux du code de la route, des figures géométriques, les prix d'une série d'articles, une liste de mots, le sujet d'un texte court....
- ◆ Repérer des différences entre deux séries de dessins.
- ◆ Retrouver des nombres dans un pêle-mêle.
- ◆ Disposer des objets sur la table, les regarder, en enlever 1 ou 2 puis demander lesquels ont été ôtés.

Visualiser, se faire des images

Encore faut-il que l'apprenant comprenne ce que veut dire « se faire une image ». Quand le climat de confiance est suffisamment installé, on peut lui proposer de se rappeler un bon moment qu'il a passé (avec ses enfants par exemple) puis de fermer les yeux (s'il ne peut pas, mettre une main devant ses yeux) et de « revoir le film » de ce bon moment.

Ensuite, passez au mot : d'abord un mot simple qui représente un objet, « bol » par exemple et demander de **visualiser un bol**.

Enfin, on peut travailler sur **le mot « bol »** : l'écrire et le visualiser en entier puis lettre par lettre. Pour des mots plus longs, travailler de la même manière syllabes par syllabes.

L'important est de faire cet exercice à chaque séance pour que l'apprenant se familiarise avec la construction d'images.

Faire écrire un mot, une petite phrase, les yeux fermés.

Le jeu du Memory est un bon entraînement et il peut permettre l'élaboration d'une stratégie de recherche. On en trouve sur les ordinateurs à Lettre Ouverte.

Rappelons enfin qu'on peut stimuler aussi la mémoire auditive : faire écouter une chanson connue et appréciée de l'apprenant, travailler le sens, le vocabulaire, puis la réécouter et s'arrêter pour faire se rappeler le mot ou l'expression qui va suivre.

Nous avons souligné l'importance de la mémoire sous tous ses aspects en évoquant le travail d'une apprenante, en train d'écrire un recueil de souvenirs sur son père, mais souvenirs qu'elle ne peut pas avoir car elle ne l'a jamais connu... En fait, elle a besoin, pour un tas de raisons, de se fabriquer une mémoire.

L'exemple d'orphelins roumains abandonnés à eux-mêmes et qui ont retrouvé par la suite toutes leurs facultés mentales, parce qu'on a pris soin d'eux, montre que le cerveau progresse toujours.

La mémoire des apprenants, comme la nôtre, peut être réactivée dans des situations d'apprentissage.

Au CRI Lieu ressources, à Public Info, on peut trouver, entre autres, les ouvrages suivants :

- ◆ Le Journal de l'Alpha n°108 « La mémoire » avec un article sur la gestion mentale
- ◆ Sciences et Vie, Hors Série, « Testez votre mémoire »
- ◆ LA MEMOIRE, du cerveau à l'école, Alain Lieury
- ◆ METHODES POUR LA MEMOIRE, Alain Lieury
- ◆ Enseigner à penser et comprendre, Antoine de la Garanderie

ECHANGE DE PRATIQUES DU 17 Mai 2006

avec Catherine CARROS, formatrice

THEME : « Et si l'on parlait MATHS ? Quels domaines abordez-vous en mathématiques ? Quels outils utilisez-vous ? Ou se situent les difficultés ? »

- 7 participants -

A propos des 4 opérations

Quand les apprenants savent réaliser une opération, on s'aperçoit que, dans une situation de la vie quotidienne, ils ont du mal à choisir la bonne opération, souvent parce qu'ils ignorent ce que représente telle ou telle opération.

D'où la nécessité de travailler sur la représentation : qu'est-ce que cela veut dire « additionner, soustraire etc. » ? (cf. Echange de pratiques du 22/02/06)

Des situations problèmes où il faut choisir l'opération se trouvent dans le classeur Maths à Lettre Ouverte. Consultez également le site canadien <http://www.alpha.cdeacf.ca> ou bien le site <http://www.momes.com>

Autres exercices à faire **pratiquer absolument** car ils contribuent à aider la pensée à s'organiser :

- ◆ Lire la consigne du problème et demander de formuler la question qui va bien pouvoir être posée
- ◆ Inventer à son tour un petit problème dont la solution passe par une des 4 opérations.

Pour donner des exemples et poser des problèmes, on utilise, au moins dans un premier temps, **ce qui est familier à l'apprenant** : recettes de gâteaux pour les uns, terrassement et sacs de ciment pour les autres...

Les maths se font **en lien avec la profession ou les événements ponctuels**. La demande d'A. par exemple, était au départ assez vague : savoir mieux écrire. Mais, il fallait aussi qu'elle travaille et pour cela, elle devait passer le permis. Après l'avoir obtenu, elle s'est rendu compte qu'il lui manquait plein de données pour se débrouiller avec sa voiture → « Combien ça coûte une voiture ? ». Il a fallu casser des représentations (« Du moment qu'on a le permis et qu'on me prête une voiture, c'est l'essentiel ») et elle a appris à calculer des distances, un itinéraire, le prix de revient au Km, à se repérer sur une carte routière, comprendre les échelles.

Les événements, ce peut être aussi des élections (pourcentages des électeurs), les soldes, les résultats d'un sondage, d'une enquête etc.

Savoir gérer son budget : un certain nombre d'apprenants savent le faire, d'autres pas mais tous ont du mal à faire face à l'imprévu, d'où les notions suivantes à travailler : « mettre de côté », « faire des économies », « comparer des prix », « prévoir et anticiper », « dépenses nécessaires/dépenses superflues ».

On a l'exemple d'une apprenante qui, pour tricoter, comptait ses mailles en permanence car elle ne pouvait pas faire la distinction « pair/impair » à cause d'une difficulté à différencier « im » de « un » (« un pair » ne signifiait rien pour elle).

Travailler avec les numéros de téléphone peut aider les apprenants qui ont des difficultés à lire les nombres de 70 à 90. On peut, à ce sujet, consulter l'ouvrage de Bernadette Guéritte-Hess *Le nombre et la numération*.

Nous avons souligné, une fois de plus, **l'importance de la motivation** qui se met en place si la demande vient de l'apprenant et si elle est en prise directe avec sa vie : M. souhaitait apprendre à faire des multiplications mais elle avait du mal à entrer dans la démarche. Elle a pu le faire à partir du moment où sa fille allait le faire en classe parce que cela avait un rapport avec l'estime de soi, avec son rôle de mère.



Ce qui pose problème à un moment donné, c'est **l'acquisition des automatismes**. Il ne faut pas s'en inquiéter, le processus est long, on ne doit pas oublier qu'il faut du temps. Il est important de rappeler à l'apprenant l'importance de pratiquer dans sa vie quotidienne ce qui est travaillé en formation. Nous devons penser à les solliciter à ce sujet.

Nous avons remarqué l'importance de comprendre ce que voulait dire certains termes comme « d'autant plus que, chaque/chacun, en moins, débit/crédit, acompte, pourcentage (pour cent –age), que reste-t-il etc. ».

Calculer rejoint bien souvent les notions de temps et d'espace : calculer des âges peut aider aussi à **se repérer dans le temps subjectif, dans sa propre chronologie**. Il en est de même pour le temps objectif avec les calculs sur la durée.

Mesurer des distances entre soi et l'autre permet de se représenter l'espace de manière plus concrète et, **peut-être, d'envisager un rapport à l'autre, différent**.

Le Sudoku plaît à beaucoup mais les grilles les plus simples ne sont pas forcément abordables pour certains apprenants. Une solution : en fabriquer soi-même, des encore plus simples !

Une apprenante, parfois peu réceptive à ce qu'on lui propose, a beaucoup apprécié ce jeu ; grâce à lui, elle a pu lire les nombres à 3 chiffres (les chiffres sur une ligne). Elle a même réussi à expliquer comment ça fonctionnait à une autre apprenante. Comme quoi : « Quand ça plaît... » !

Logiciels utilisés à lettre ouverte et consultables au lieu ressources Public Info

- **ASSIMO ESPACE TEMPS**
- **CD ROM de la méthode LETTRIS**
- **MAC 6**

Quelques documents, outils et jeux à consulter au lieu ressources Public Info

- **Outils Maths**
- **Puzzles + et X**
- **Jeu des cartes temps**
- **Jeu des cartes fractions**
- **Calcul mental et stratégie**
- **Les maths à toutes les sauces**
- **Calcul et raisonnement mathématiques**

ECHANGE DE PRATIQUES DU 22 Février 2006
avec Catherine CARROS, formatrice
THEME : « Les difficultés rencontrées au cours des apprentissages »

- 6 participants -

La principale difficulté, commune à bien des apprenants, concerne *l'inversion des lettres*, aussi bien en lecture qu'en écriture : « m » à la place de « n », confusion ein/ien, por/pro, ra/ar, etc.

Ce fut l'occasion de reparler de dyslexie ; beaucoup d'apprenants ont des symptômes de dyslexie sans pour autant être dyslexiques. Mais un certain nombre d'entre eux, réellement dyslexiques, suivent des séances chez un(e) orthophoniste et progressent plus rapidement. C'est pourquoi les participants souhaiteraient rencontrer une orthophoniste qui pourrait répondre à leurs questions et indiquer notamment à quel moment on peut orienter un apprenant vers un(e) orthophoniste.

Il n'est pas forcément utile, avec un apprenant, d'insister sur ce genre de difficulté mais, de temps en temps, on peut proposer, pour un texte à trous, des intrus sur la forme (choisir entre « ne Guyane » et « en Guyane »).

- ◆ Penser à travailler avec des listes de mots : pro/por, per/pre, tar/tra
- ◆ Se fabriquer des dominos avec des syllabes, des « morceaux de mots » pour reconstituer des mots
- ◆ Quelques fiches de lecture du nouveau Lettris présentent des exercices intéressants dans ce sens là
- ◆ Le logiciel Gérip qu'on utilise à Lettre Ouverte propose des exercices intéressants dans ce sens là
- ◆ A Public Info, on peut consulter un dossier Orthophonie assez complet et emprunter des ouvrages sur ce sujet

La plupart des apprenants ne parviennent pas à *repérer les différents sons* (ou phonèmes) d'une syllabe et notamment le premier. Mais c'est très difficile et quand ils peuvent le faire, c'est que, la plupart du temps, ils se trouvent dans la dernière partie de leur formation. Inutile donc de brûler les étapes.

Un apprenant a du mal à distinguer [en] et [on] : certains (notamment les gens du voyage) ne parviennent pas à établir ce genre de distinction. Souvent, en y regardant bien, ce n'est peut-être pas utile pour atteindre les *objectifs fixés*.

Des apprenants ne parviennent pas à s'exprimer pour produire un texte.

Ou bien certains ont des choses à dire pendant un moment et, pour des raisons personnelles, ils ne veulent plus. On peut alors proposer des textes simples, des poèmes courts par exemple, ou bien en écrire nous-mêmes, en lien avec les intérêts de l'apprenant. Ces textes peuvent aussi contenir des phrases dites par l'apprenant, au cours de séances et dont on se souvient.

Des personnes savent réaliser les opérations, mais dans une situation de la vie quotidienne, ils ne parviennent pas à *choisir la bonne opération*. Des situations problèmes où justement il faut choisir entre plusieurs opérations, sont à disposition dans un classeur MATHS à Lettre Ouverte ; vous pouvez aussi consulter le site http://www.alpha.cdeacf.ca/les_documents/exercices_maths/sommaire_maths.html où l'on trouve une foule d'exercices/problèmes à proposer.



De plus, pour réussir une soustraction par exemple, il faut vérifier si l'apprenant sait vraiment ce que représente cette opération. Pour cela, lui demander de **poser** l'opération $3+2$ (avec des haricots par exemple), cela donne

□ □ □ □ □

Lui demander de **montrer** combien fait $3+2$, cela donne

□ □ □ □ □

Poser maintenant $3-2$, cela donne

□

Penser à visualiser à l'aide de schémas

4 pommes/2 poires

○ ○ ○ ○ ● ●

J'enlève les poires qu'est-ce qu'il me reste ?

Autre difficulté rencontrée au cours de l'apprentissage mais qui n'est pas directement liée à l'apprentissage des savoirs de base : quand un proche, de la famille « s'en mêle », exerce une pression, quelle qu'elle soit. Il est bien reconnu que souvent, il existe dans l'entourage des apprenants des personnes qui ont intérêt à ne pas lui laisser trop d'autonomie. Une personne cite un « envahissement » d'un autre style mais qui peut revenir au même : une mère fait aussi travailler son fils mais avec des techniques très scolaires, très éloignées de ce que propose l'accompagnante.

Dans ce cas, on ne peut, semble-t-il, que continuer notre pratique tout en affirmant notre choix pédagogique à l'apprenant : « Faites-moi confiance, ce que je vous propose a déjà fait ses preuves, c'est de cette manière que vous allez progresser ».

De même, on ne doit pas hésiter à dire qu'un projet n'est pas viable pour l'instant : passer un concours DDE par exemple, comme l'a cité une participante de cette échange. Il faut choisir ses mots et utiliser des périphrases au besoin mais de toute façon le signifier de manière claire.

Nous avons parfois l'impression que « ça n'avance pas aussi vite que nous le voudrions » : ne perdons pas de vue que ce qui nous paraît insignifiant en terme de progrès peut représenter une grande avancée dans le parcours et l'histoire de l'apprenant(e).

Un apprenant peut lire sans pour autant comprendre

☞ Les difficultés de compréhension peuvent venir d'un manque de connaissance du vocabulaire : travailler sur le sens des mots (cf. le texte découverte dans MNLE).

A Public Info, voir Lire le Français : textes progressifs (à ressaisir éventuellement avec une taille de police plus grande).

Difficulté à sensibiliser les apprenants à la lecture de livres

☞ les aider à faire évoluer leur représentation de la lecture et de l'écriture qui est souvent utilitaire : « Et quand vous saurez bien lire, qu'est-ce que vous aimeriez lire ? Et quand vous saurez mieux écrire, qu'est-ce que vous aimeriez écrire ? ».

Réponse citée d'un apprenant : « Si je savais bien lire, je lirais des livres racontant la vie de grands sportifs, ceux qui sont partis de rien et qui ont réussi. Et si je savais bien écrire, j'écrirais des choses sur ma vie pour que mes enfants me lisent plus tard ».

ECHANGE DE PRATIQUES DU 21 Décembre 2005 avec Catherine CARROS, formatrice THEME : « *Utiliser les bandes dessinées* »

- 4 participants -

☞ COMMENT LES APPRENANTS CONSIDERENT-ILS LA BD ?

Les avis sont partagés :

- « Je ne sais jamais par quel bout les prendre »
- « C'est écrit trop petit », « Ca fait fouillis »
- « Les phrases sont courtes, ça ne me fait pas peur »
- « Il n'y a pas beaucoup de mots, c'est plus facile »

Des apprenants arrivent parfois avec comme objectif de « lire des BD ». Ils en ont chez eux, et c'est souvent « le » livre qu'ils essaient de lire car le fait qu'il y ait des images et, en général, peu de texte, sécurise.

Dans un premier temps, préférer des BD avec une histoire par page, une police courante et une taille de police suffisante.

☞ ACTIVITES POSSIBLES

- Prendre le temps de feuilleter des BD, même si on ne regarde que les images : c'est un des Droits du lecteur ! C'est aussi une histoire et du sens qui peuvent déjà se construire.
- La forme : dans quel sens lit-on, comment s'appellent les différentes parties (vignettes, bulle ou phylactère, bandeaux rectangulaires), qu'est-ce qu'on trouve dans les bulles (du texte ou des dessins) et à quoi elles servent (paroles ou pensées), dans les rectangles (du récit).
- Présenter les vignettes sans le texte et demander ce que peut raconter cette histoire. Puis, on propose le texte et on compare, on vérifie les hypothèses. Le texte est lu par le formateur ou il peut faire l'objet d'un travail de lecture.

Variantes :

- Effacer le texte sauf la bulle finale (ou la première ou les deux !).
- Vignettes sans le texte ou avec le texte, à remettre dans le bon ordre et imaginez la suite.
- Inventer et écrire le texte des bulles, vérifier avec le texte d'origine.

A lire, dans *1001 escales sur la mer des histoires* de Patrick Michel « Comment apprendre à lire en bande dessinée », page 81.

- La BD est intéressante pour comprendre et étudier la ponctuation : les différents signes, à quoi il servent, qu'est-ce qu'ils cherchent à exprimer.
- Cela permet de travailler le sens et la lecture à voix haute : si on ne prend pas garde aux « !? » par exemple, la lecture risque d'être fade.
- On trouve aussi de nombreuses abréviations, des onomatopées. Celles-ci sont intéressantes à faire écrire pour la reconnaissance des sons : comment peut-on dire le bruit de l'eau et l'écrire ? → glou, glou.
- Songer à la lecture à plusieurs voix (chacun un personnage).
- Proposer les dialogues en texte, à part.
- C'est l'occasion aussi de réfléchir autour de l'humour, des jeux de mots, de l'implicite et sous-entendu, notions souvent difficiles d'accès.



BD intéressantes pour petits lecteurs

- * Celles de la série « *Tendre banlieue* » de TITO
- * Certains Tintin, comme *Tintin en Amérique*
- * Boule et Bill
- * Le chat de Gelluck
- * « *Moi, on m'aime* » avec le chat Garfield

A Public Info

- * *Les yeux de Leïla* de TITO
- * *1001 escales sur la mer des histoires*
- * A consulter : le CD Rom *La lecture partagée* pour un choix d'ouvrages



ECHANGE DE PRATIQUES DU 20 Juin 2005 avec Catherine CARROS, formatrice

THEME : « *Quelles pratiques avec les livres en Français facile de chez CLE INTERNATIONAL ?* »

- 4 participants -

Les romans en Français facile, édités chez Clé International, sont de deux sortes :

- Romans écrits spécialement pour lecteurs « petit niveau »
- Des Classiques réécrits en Français facile (ce qui est diversement apprécié car, pour certains, cela signifie « dénaturer la langue française, l'auteur et le patrimoine intellectuel »... A chacun de voir...).

Certains Classiques sont également accompagnés d'une cassette audio.

On trouve 3 catégories de livres, suivant les niveaux. Au niveau 1, on est sûr de trouver des phrases simples, au présent et au passé composé (jamais de passé simple).

☞ EXEMPLE D'ACTIVITES AVEC « LE NOËL DE MAIGRET » DE GEORGES SIMENON

- C'est un « polar », il est donc intéressant et amusant de rechercher les différentes pistes, on devient nous-mêmes « inspecteur » !
- Elaborer un tableau des personnages et des liens entre eux
- Certains passages ont été repris pour un travail sur la fluidité de la lecture
➔ idée « pratique » : avec un carton format A4, on découpe une fenêtre de la taille d'un groupe de sens, ce qui permet à l'apprenant d'aborder le texte, ligne par ligne.

☞ EXEMPLE D'ACTIVITES AVEC « CINQ SEMAINES EN BALLON » DE JULES VERNE

L'objet livre :

- Observer : où se trouvent le titre, le nom de l'auteur, le nom de l'éditeur
- Faire des hypothèses : le dessin de couverture, le titre : que peut raconter ce livre ?
- Décrire : l'illustration de couverture (oralement, par écrit)

Lecture/écriture :

Le chapitre 8 a fait l'objet de plusieurs types de lectures :

- * lecture à voix haute par l'accompagnant,
- * lecture en silence,
- * lecture à plusieurs voix,
- * écoute de la cassette pour certains passages.

Il y a eu des interrogations, « *Qu'est-ce que peut bien être ce deuxième ballon ?* », des hypothèses et des vérifications, « *C'est bien un mirage* ».

Le texte, extrait du chapitre et saisi en groupes a été présenté à la séance suivante, pour un travail plus approfondi de lecture (lecture plus fluide), d'écriture (dictée recherche), de repérage sons/graphies (texte à trous) et de culture générale (retour sur le phénomène de « mirage »).

Pendant ce travail de lecture, on s'est arrêté à la fin du premier paragraphe et une question a été posée par l'accompagnant « *Qui sont ces voyageurs ? Qu'est-ce que cet autre ballon ?* » (mémoriser, faire des liens).

Ce sont les difficultés de déchiffrement de certains mots qui ont amené à travailler sur ce passage où l'on retrouve ces mêmes mots ou d'autres, ayant les mêmes particularités, par exemple :

* gallon/ballon, voyage/voyageurs, ils agitent/ils peuvent, moment/simplement, tu crois, etc.

Pour continuer

Travail d'écriture (objectifs : se familiariser avec la phrase complexe et imaginer) avec la structure cela veut dire que :

- * faire des phrases avec des expressions du texte (par exemple : cela veut dire que tu crois voir...)
- * puis inventer (pour les plus avancés)

Prochaine séance (par exemple)

* En lecture : reproposer ce passage en cachant des fins de mots et/ou des mots entiers, ceux sur lesquels on a travaillé.

* En écriture, texte à trous : proposer un choix de plusieurs mots pour combler chaque trou (mots choisis en fonction d'une particularité phonémique et non pas en fonction du sens).

➤ Exos divers

- Dans chaque colonne, entourer les bons mots pour former une phrase

| | | | |
|-----|--------|-----|---------|
| le | vague | a | énorme |
| les | vaches | est | élançée |
| la | vallée | ont | étendu |

- Séparer les mots et recopier la phrase

Le zomaile Victoria arrive au-dessus de la ville de Tombouctou et le lendemain...

- Remettre les phrases en bon ordre
- Remettre les majuscules, les points
- Choisir le bon mot en l'entourant

| | |
|-------------|----------|
| Le Victoria | arrivent |
| | arrivé |
| | arrive |

- Penser aussi au texte + questions, simples puis implicites

➤ Se repérer dans le temps

- 5 semaines, ça fait combien de jours ?



- Calculer l'âge de l'auteur en fonction des deux dates qui nous sont données (date de naissance, date de décès), à quel âge publie-t-il Cinq semaines en ballon ? (On nous donne la date de parution de l'ouvrage)
- Calculer le nombre de jours qui sépare les étapes

➤ Se repérer dans l'espace

- Situer l'Afrique sur un planisphère
- Suivre les étapes mentionnées sur la carte (à chaque fois, on note le nom de chaque lieu sur une grande feuille)

➤ Calculer

- Addition, soustraction, approche de la multiplication et des conversions
- Lecture de grands nombres

☞ **VOICI LE TEMOIGNAGE QUE NOUS A TRANSMIS MARIE-JO, DE SON TRAVAIL AVEC « MAIGRET ET LA VIEILLE DAME »**

J'ai travaillé surtout avec ma dernière apprenante, d'abord avec un livre de la collection CLE, ensuite avec d'autres.

Elle fait encore quelques confusions de sons qui entraînent des erreurs mais elle parvient à se corriger car elle donne du sens à sa lecture.

Nous avons commencé avec « Maigret et la vieille dame ». Après avoir cherché quels renseignements nous donnaient la 1^{ère} et la 4^{ème} de couverture, nous avons commencé à lire en alternance, pour avancer dans l'histoire.

Chaque fois nous apprenions le nom d'un personnage, je le notais, ainsi que les liens avec les autres personnes (mère, fille, gendre, victime...). Je notais aussi les lieux où chacun habitait de façon à situer les personnages dans leur cadre, ainsi que les premiers indices.

La compréhension de ce texte, simplifié, est assez facile car on est toujours dans l'action et il y a peu d'implicite.

La semaine suivante, elle avait fini de le lire.

Nous avons continué avec un livre qu'elle avait pris à la bibliothèque de Riom et qu'elle trouvait difficile (niveau CM) « Dans la nuit noire » de Bruno Murani. Là, il y avait beaucoup d'implicite, et au début du livre, on ne comprenait pas qui était le narrateur.

J'ai procédé de la même façon et elle a réussi à le terminer seule.

Nous venons de lire « Les voleurs d'écriture » d'Azouz Bégag (collection Point Virgule) et nous avons commencé « Le Petit Prince » de Saint Exupéry.

Bien sûr, j'explique le vocabulaire quand c'est nécessaire, mais rapidement pour ne pas ralentir le fil de l'histoire.

Il peut y avoir ensuite un travail plus systématique sur le vocabulaire, l'orthographe, l'écriture.

La question s'est posée du choix du livre à proposer à l'apprenant : le mieux est d'apporter plusieurs livres et de le faire choisir.

Bien lui demander pourquoi il a pris tel ou tel livre, cela peut donner des pistes sur ce qui l'intéresse, ce qui le touche...

Une des difficultés que l'on rencontre, c'est d'amener l'apprenant à comprendre qui écrit, qui s'exprime dans les dialogues, à différencier auteur et personnages, d'où la nécessité de retravailler certains passages (les dialogues par exemple) et de lire le texte à voix haute à l'apprenant.



ECHANGE DE PRATIQUES DU 14 Mars 2005

avec Catherine CARROS, formatrice

THEME : « Evaluer le travail d'un apprenant : comment évaluer et à quel(s) moment(s) du parcours ? »

- 3 participants -

BIEN EVALUER suppose un travail préalable : **noter ce qu'on fait au cours de chaque séance (ou après)** sur la fiche *activités/compétences/objectifs* et/ou sur cahier comme le propose Jean-Marie, avec 2 colonnes.

Dans la première, on trouve alors la préparation de la séance, c'est-à-dire tout ce qu'on a prévu de faire ce jour-là.

Préparation de la séance
avec contenus et objectifs

observations diverses
(réactions, erreurs, paroles de l'apprenant)

A partir de ces fiches, on va décider à un moment donné de proposer à l'apprenant des exercices qui vont nous permettre de l'évaluer par rapport à telle ou telle activité ou tel ou tel objectif et l'évaluer avec les termes suivants : *acquis/en cours d'acquisition/non acquis* (on peut utiliser les signes +; +/-; - sur la fiche *activités/compétences/objectifs*).

« **A un moment donné** », c'est-à-dire quand nous, nous pensons que **la personne a suffisamment progressé** dans une activité ou un objectif afin qu'elle soit valorisée et qu'elle le sente.

- L'apprenant peut être au courant ou pas qu'à un moment donné, il y a « *Evaluation* », il faut se demander si c'est important et possible pour lui, dans le cadre de notre accompagnement *avec lui*.

« **A un moment donné** » c'est aussi quand **l'apprenant a trouvé lui-même la règle** (quand les exemples d'une liste sont suffisamment nombreux).

Bien **EVALUER** suppose également qu'on note **les changements constatés** dans les *apprentissages* « Maintenant, je lis les étiquettes » et dans *les savoir être*, par exemple :

- *Accepte d'être guidé dans son apprentissage.*
- *Apprécie le travail en groupe.*
- *A besoin d'être rassurée en permanence.*
- *A changé ses représentations de la lecture (passage d'une lecture utilitaire à une lecture plaisir).*
- *Arrive à l'heure.*

EVALUER c'est aussi **ce que dit l'apprenant de ses progrès** : penser à la questionner régulièrement à ce sujet « Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui?... ce qu'on travaille ensemble depuis plusieurs semaines, est-ce que vous l'avez fait seul ? (Remplir un bon de commande, écrire un chèque, lire un album à son enfant, par exemple) ».

En effet, il y a une différence entre *rendre la monnaie dans le cadre des apprentissages* et *rendre la monnaie dans sa vie quotidienne*.

EVALUER c'est aider et amener l'apprenant à **s'évaluer lui-même** en lui montrant ses progrès, pour la graphie par exemple, faire constater la différence entre les écrits du début et les plus récents.

EVALUER c'est **mesurer le chemin parcouru pour atteindre les objectifs de départ** posés avec l'apprenant d'où la nécessité de l'avoir fait avec lui, d'en avoir parlé et au besoin de les lui faire préciser, d'en rajouter car les séances se créent bien souvent au fur et à mesure.

ECHANGE DE PRATIQUES DU 06 Décembre 2004 avec Catherine CARROS, formatrice

THEME : « *La dictée : Oui ? Non ? Si oui : Pourquoi ? Quand ? Comment ?* »

- 7 participants -

Un rapide tour de table a montré la diversité des différents profils des apprenants :

- Débutants en lecture et en écriture.
- Petits lecteurs/petits scripteurs.
- Lecteurs/petits scripteurs.

Les apprenants réclament souvent la dictée, surtout ceux qui sont dans la réparation d'un échec scolaire ancien : c'est l'exercice type de la représentation qu'on peut avoir de l'enseignement scolaire.

D'autres, bien sûr, ne la réclament pas du tout, par peur et à cause de souvenirs douloureux : copies avec « plein de rouge ».

C'est, en tout cas, un exercice que l'on peut proposer à tous, sous différentes formes ; tout dépend de la manière dont il est présenté et toujours avec l'intention de valoriser le travail de l'apprenant et lui montrer qu'il progresse.

- Pour cela, et en premier lieu, nous avons les dictées recherches, proposées par Danielle De Keyser (cf. MNLE), à partir des textes références de l'apprenant : il a sous les yeux son texte écrit en groupe de sens et nous lui en dictons dans un autre ordre. On refait une histoire.
Pour lui, cela implique une relecture de son texte à chaque groupe de sens (donc travail personnel de lecture) et pas d'erreur car présence de modèles. C'est valorisant !
S'il se trompe, utiliser une phrase du style : « ce n'est pas tout à fait cela » ; l'inciter à formuler sa manière de raisonner : « comment vous pouvez faire pour trouver la ligne demandée ? ».
- On peut également faire des dictées de mots à partir du cahier de vocabulaire.
Comment apprendre ces mots ?
En les segmentant, vé-lo par exemple, et en visualisant leurs différentes parties, après éventuellement les avoir épelés ou après avoir revu les sons dont elles sont constituées.
- La dictée réciproque (cf. extrait joint de *la dictée réciproque entre enfants du même âge* dans Par l'écriture, référence 5.4.1 DEL au Centre Ressources)
L'apprenant dicte son récit : surprise d'un apprenant devant l'écrit d'un texte dicté à quelqu'un d'autre : « ça me fait tout drôle ».
Variante : texte collectif d'un groupe d'apprenants à dicter au groupe.
- La dictée à trous
Le formateur lit le texte et quand il s'arrête, l'apprenant écrit le mot qui convient en le choisissant dans une série de mots.
Plus difficile : des trous à remplir avec application de règles d'orthographe déjà travaillées.



- Auto-dictée
Texte appris par cœur et réécrit : quatre mots, une ou plusieurs phrases simples.

- Dictée préparée
On s'attache aux mots, comment ils s'écrivent, quelle est la règle d'orthographe qui correspond, etc. On dicte et on compare avec le texte modèle.

- Texte à corriger
Ce peut-être un texte issu du classeur de l'apprenant.

Pourquoi une dictée

- Sauf, en général, pour la dictée recherche, il faut une demande de l'apprenant et cette demande vient souvent après une période de remise en confiance.
- La dictée augmente la confiance de l'apprenant en lui.
Témoignage : « je n'ai plus peur d'écrire devant vous et les autres ».

L'essentiel : pas de climat d'échec

« Regardez bien...comparez...il manque une lettre dans ce mot, vous avez une idée à quel endroit?... ce mot a déjà été travaillé, à quel endroit vous pouvez le trouver dans vos documents ?... »

Quelques réflexions à propos des règles de grammaire

- Faire découvrir à l'apprenant pourquoi on écrit de telle manière dans tel cas, à partir de listes d'expressions qu'il aura rencontrées dans ses travaux écrits.

Par exemple :

| SON | SONT |
|-----------------------------|------------------------------|
| Son bonnet est sur la table | Ils sont dans le jardin |
| Il ouvre son livre | Marie et Emilie sont parties |
| | Les gens sont drôles |

Ainsi, chaque fois que l'apprenant est confronté à ces mots, il va aller consulter ce tableau : construction d'un outil dont il pourra se servir seul.

Au bout de quelques mois : un « t » ou pas de « t » ? : quelquefois les choses reviennent : « Ah oui ! C'est le verbe être », ou bien une logique : « Quand il y en a plusieurs, je mets un s ».



ECHANGE DE PRATIQUES DU 26 Avril 2004 avec Catherine CARROS, formatrice

THEME : « *Comment abordons-nous la notion de verbe et le travail sur la conjugaison ?* »

- 7 participants -

Un rapide tour de table pour présenter les apprenants que chacun accompagnait, a tout de suite montré la plus grande diversité des profils :

- Scolarisation en France, peu ou pas de scolarisation en pays d'origine pour des personnes cependant francophones.
- Oral peu maîtrisé ou lecture maîtrisée mais écriture phonétique.
- Grand débutant en lecture et écriture.
- Déchiffreur.

La question du verbe est difficile à aborder avec les apprenants adultes car tous n'ont pas intégré cette notion à l'école et pour certains d'entre eux, cet apprentissage s'est d'abord effectué dans une langue étrangère.

La conjugaison reste problématique si l'on pense aux tableaux que l'on apprend et récite par cœur dès le primaire ; cet apprentissage demande une bonne compréhension des fonctionnements des temps et des règles d'accord sujet/verbe.

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les bénévoles dans l'enseignement de la conjugaison ?
- Comment faciliter l'apprentissage de la notion de verbe et de la conjugaison ?
-

C'est à ces deux questions que nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse.

1 - Quelques difficultés à aborder le verbe et la conjugaison

- Quand aborder les notions autour de la conjugaison ?

Tout dépend du « niveau de départ » de l'apprenant. Certains, dès le début des rencontres, veulent réapprendre les temps. C'est à nous de voir si ce n'est pas prématuré : l'apprenant a parfois une telle envie de se retrouver « comme à l'école » qu'il précipite un peu les choses.

On peut entendre sa demande et lui expliquer ce qu'il va travailler avant d'aborder cette partie.

D'autres n'ont pratiquement aucune notion grammaticale du sujet, la plupart ne savent plus ce que désigne le mot « verbe ».

- Combien de temps de conjugaison peut-on travailler ?

On pourra parler des :

- 2 temps du passé (pour nous : le passé composé et l'imparfait)
- du présent
- du futur simple

Il faut simplifier au maximum l'apprentissage de la conjugaison : inutile de parler des modes ou encore, pour la plupart des apprenants, de préciser à quel temps du passé on a à faire (on se contentera de parler de « passé 1 et passé 2 »).



- Comment définir le verbe ?

Il n'est pas indispensable de connaître une bonne définition du verbe et de la donner à l'apprenant. Il va découvrir au fur et à mesure et apprendre à reconnaître ce qu'est un verbe sans pour autant l'appeler ainsi.

On peut, par exemple, poser le genre de question suivante : « où se trouve le mot qui indique si c'est complètement fini, si ça se passe aujourd'hui ou si c'est pas encore fait ? ».

- Les apprenants ont souvent des difficultés à substituer un sujet par le pronom personnel correspondant, comment les y aider ?

Par exemple « Jacques vient » :

Demander qu'est-ce qui vient ? »

L'apprenant entoure la réponse.

Sur des cartons individuels où sont inscrits les pronoms personnels, on demande de choisir le carton qui va avec Jacques.

L'apprenant pose le carton sur Jacques ou, s'il ne sait pas encore, on le lui montre.

Si les notions de masculin et de féminin ont déjà été abordées, demander pourquoi tel carton a été choisi.

- Doit-on, à un moment donné, parler des trois groupes ?

Si l'apprenant a entendu parler de ces groupes et qu'il s'intéresse à ce classement, on peut travailler dessus, mais c'est loin d'être indispensable.

- Comment travailler sur la chronologie d'actions car souvent il y a des ambiguïtés dues au contexte ?

La ligne de l'axe du temps semble pratique mais se révèle complexe. En effet, beaucoup d'apprenants ont des difficultés avec les repères spatiaux temporels et les représentations abstraites.

Quand l'accompagnant indique sur cette ligne « avant, après », ce n'est jamais très clair pour l'apprenant, même si on utilise des termes plus concrets comme « à gauche, à droite ». Dans un premier temps, on n'insiste pas, on peut y revenir en pensant à faire manipuler des étiquettes mots (verbes ou indicateurs de temps) à placer sur cette ligne du temps qu'on peut matérialiser par une grande bande de papier à faire dérouler par l'apprenant lui-même.

2 - Quelques idées pour faciliter l'apprentissage de la conjugaison

➤ On peut lister au fur et à mesure des exemples de conjugaison de verbes rencontrés puis faire repérer certaines constantes.

Par exemple : vous ⇒ ez
 Ils ⇒ ent

➤ On peut engranger des formes verbales dans 3 enveloppes (MAINTENANT/AVANT/APRES) puis travailler par exemple avec des étiquettes groupe de sens dont il faudrait changer le temps.

➤ Engranger également les étiquettes des indicateurs de temps rencontrés.

➤ Si l'apprenant connaît cette notion de verbe, on peut proposer des petits moyens mnémotechniques :

- a ou à ? On écrit « a » sans accent si on peut le remplacer par « avait »

- est ou et ? On écrit « est » si on peut remplacer par « était ».

➤ Classification des verbes : on peut créer avec l'apprenant des « verbes modèles » pour les plus usités ou les plus irréguliers (avoir, être, faire, dire, vouloir, prendre...)



2 - Quelques outils pédagogiques

- Conjugaison progressive du français, CLE INTERNATIONAL
- Apprentissage de la lecture et de l'écriture, livret du stagiaire, Gillardin, RETZ
- Vocabulaire illustré, 350 exercices niveau débutant, HACHETTE
- LCPE 1, fiches et cédérom (lecture, compréhension et production d'écrits)
- JEUX GRAM, cédérom

(Tous ces outils sont disponibles au Centre Ressources, à Public Info)

ECHANGE DE PRATIQUES DU 22 Avril 2003 avec Catherine CHEZE, formatrice

THEME : « Préparer une séance avec un apprenant : activités, compétences, objectifs. Utiliser des grilles d'évaluation »

- 4 participants -

Les bénévoles se sentent souvent démunis d'un point de vue pédagogique face aux objectifs visés par leur(s) apprenants. Ceux-ci formulent des objectifs généraux (apprendre à lire, mieux lire, rectifier l'orthographe, savoir compter...) et c'est le rôle du bénévole de trouver par quelles étapes il va falloir passer pour approcher ces objectifs.

- Comment formuler les différentes étapes permettant d'accéder à l'objectif déterminé en accord avec l'apprenant ?
- Comment préparer les séances avec l'apprenant ?
- Quelle(s) démarche(s) suivre ?

Une fiche de suivi définissant, pour chaque séance, la (les) activité(s) travaillée(s) ensemble, les compétences requises pour atteindre un objectif spécifique ou général, peut aider le bénévole à voir l'évolution de son apprenant, ses acquis et ses lacunes.

Christiane O. présente une activité qu'elle a préparée pour son apprenante. Celle-ci en est au stade du déchiffrage. Christiane travaille avec la MNLE (Méthode Naturelle de Lecture Ecriture élaborée par Danielle De Keyser à partir de la pédagogie Freinet).

A partir d'étiquettes composées de questions et de réponses, l'apprenante doit observer la (les) marques typographiques des questions et des réponses puis chercher des indices pour reconnaître certains mots ou certaines syllabes déjà vus lors des séances précédentes.

| Activité(s) | Compétence(s) | Objectif(s) |
|--|---|--|
| - Lecture : étiquettes : Correspondance questions/réponses : | Observer | Repérer la typographie de la phrase interrogative |
| ➤ repérage des mots connus | Connaître le point d'interrogation | Repérer les mots interrogatifs (qui, quand, quel, où...) |
| ➤ Déchiffrage | Connaître les mots interrogatifs | Se repérer dans son matériel |
| ➤ Sens du texte | Aller chercher des indices, des réponses dans ses documents | Organiser sa pensée |
| | Segmenter les mots | Faire correspondre son/graphies |

Les compétences sont l'ensemble des savoir-faire mis en œuvre dans l'activité pour atteindre l'objectif fixé. Souvent, des compétences peuvent devenir des objectifs si l'on s'aperçoit qu'elles ne sont pas acquises.

Par exemple, dans le cas présenté ci-dessus, si l'apprenant ne reconnaît pas le point d'interrogation, il faudra trouver des activités pour permettre d'intégrer progressivement la notion de l'interrogation.

Même s'il est difficile au début de savoir par où passer pour atteindre un objectif, l'on s'aperçoit qu'en travaillant sur une activité quelconque, c'est l'apprenant qui, par ses remarques, ses réflexions et ses questions, guide le bénévole. Il rend compte à la fois de ses propres acquis et de ses lacunes.

Comment procéder pour travailler avec son apprenant ?

Dans l'apprentissage du français à des publics adultes, la difficulté pour le bénévole est d'appréhender le niveau des difficultés de son apprenant et de savoir comment y remédier **sans faire appel aux méthodes enseignées à l'école** (celles-ci ayant échoué chez ces personnes). Il n'y a **pas de méthodes préétablies**, chaque apprenant ne répondra pas de la même façon aux activités proposées et ses difficultés ne se situeront pas forcément là où on l'aurait pensé...



Nelly travaille avec Bruno, un apprenant qui aime beaucoup écrire, même si ses textes restent pour l'instant difficilement déchiffrables. Elle a pu noter dans l'un de ses derniers textes qu'il fait beaucoup d'inversions entre les « ar », « or » (« potable » pour « portable »), « ir » et compte donc faire une fiche sur ces sons qu'il a du mal à orthographier.

Pour l'apprenant, le texte affectif est structurant. C'est pourquoi il est important de revenir très souvent sur les textes de l'apprenant pour en découvrir de nouveaux, issus d'autres sources.

Renée, nouvellement bénévole, a travaillé tout d'abord sur la façon de se présenter avec son apprenante : Chérifa. Elle a été étonnée par les confusions de mots au moment d'écrire, par le manque de ponctuation, par la difficulté à orthographier les sons [e].

Pour travailler la ponctuation, on peut, par exemple, proposer de relire le texte mal ponctué dans un premier temps, en rétablissant les mots mal orthographiés et la ponctuation, puis relire avec le manque de ponctuation. C'est à l'apprenant de s'apercevoir peu à peu de l'importance des majuscules et des points dans la construction du récit.

Pour les mots dont la graphie pose problème (le son [e] par exemple dont la graphie peut varier), il faut créer **des fiches-sons** sur lesquelles l'apprenant liste les exemples qu'il rencontre ou bien créer un cahier d'analogies (comme proposé dans la MNLE).

J'entends [e] :

| er | é | ai | Ei | ez |
|--------------|-----------------|------|-------|-------------|
| Pour chanter | J'ai chanté | J'ai | Reine | Chez tonton |
| Pour nager | Nous avons aimé | gai | | Vous avez |

Toujours mettre un mot dans son contexte ; l'important est de créer le sens.

Le travail sur la prononciation chez les personnes d'origine étrangère est toujours très difficile à travailler. Moins s'attacher à la bonne prononciation et privilégier la formulation de phrases intégrées dans des contextes d'énonciation. La poésie est un très bon outil pédagogique puisqu'elle est souvent basée sur des répétitions de mots ou d'expressions, qui deviennent, de fait, rapidement mémorisables.

Les apprentissages peuvent passer à la fois par le travail de textes, mais aussi par des sorties-découvertes (en l'occurrence, Nelly a eu l'occasion de travailler à la médiathèque avec son apprenant et cela lui a énormément plu) et toutes sortes de moyens au gré de l'imagination de chacun.

En complément :

- Fiches d'évaluation à consulter au CRI (pour les personnes relevant de l'alpha ou du FLE)- Test de niveau de départ- Evaluation Nicole VERSINGER
- Grilles de report d'évaluation MNLE

ECHANGE DE PRATIQUES DU 04 Mars 2003 avec Catherine CHEZE, formatrice

THEME : « *Quels apprentissages pour des apprenants ayant un retard mental ?* »

- 5 participants -

Retard est un terme trop général, on parle plutôt de handicap mental.

Les personnes qui ont un handicap mental léger sont illettrés, mais ATTENTION, les illettrés n'ont pas tous un retard mental.

Quand les enfants ont un retard scolaire, on ne doit pas forcément parler de déficience mentale. Ils ont souvent un rythme différent de celui des autres, les facteurs affectifs et psycho-sociaux sont déterminants et on va parler pour eux d'inadaptation plutôt que de handicap.

CLASSEMENT « OFFICIEL »

- déficients profonds
- déficients intellectuels graves
- déficients intellectuels moyens
- déficients intellectuels légers : problèmes à l'école primaire, lecture/écriture mal intégrés dès le début des apprentissages.

Marie-Jo suit une apprenante qui a eu une scolarité difficile : 4^{ème} SEGPA puis IME. Le fait qu'elle soit épileptique ne l'a pas empêchée de bien travailler (stages en cuisine puis contrat de travail dans un lycée). Maintenant elle vit dans un foyer et prend de plus en plus d'assurance.

Elle déchiffre bien mais son manque de vocabulaire l'empêche de donner du sens, ce qui lui a sans doute posé des problèmes pour le code de la route qu'elle a passé trois fois sans succès. Cela va de pair avec un manque de culture. Tout ce qui est abstrait aussi devient difficile (aimer/désirer, par exemple).

Solutions

- ◆ Mettre en œuvre des stratégies pour aider à donner du sens : passer par des mots concrets, des images.
- ◆ Travailler sur ses centres d'intérêt liés à sa vie courante puis élargir.

Elle calcule rapidement mais a des difficultés avec les problèmes de logique : elle avait du mal à expliquer comment elle faisait, c'est-à-dire comment elle raisonnait.

↳ A force de s'exercer dans ce sens là, ses capacités cognitives sont en progrès.

On touche là à quelque chose de très important : demander à l'apprenant d'expliquer sa démarche pour trouver une solution et l'accompagner progressivement dans cette recherche par des questions qui font apparaître des étapes de raisonnement importantes : observer, comparer, déduire...

Cf. tout ce qui concerne *l'éducabilité cognitive*, la *Médiation et la Remédiation*, la *Méta-cognition* et tout ce qui a rapport avec la construction des savoirs.

Et dans les CAT ?

Leur image est souvent dévalorisée mais comme dit Alain : « Tout dépend des CAT et des éducateurs ».

En tout cas, il existe une demande de lecture et d'écriture ; des actions ont lieu dans ce sens au CAT de Riom mais cela demande beaucoup de temps.

Le CAT est normalement un lieu de transition et, d'après la loi de 75, tout doit être mis en œuvre pour une future insertion professionnelle.

Mais, depuis la crise industrielle, il en est autrement : le travail est plus difficile à trouver, les « emplois protégés » sont en nombre insuffisants, par manque de volonté politique réelle... Aussi certaines personnes restent longtemps en CAT et on observe chez elle un vieillissement précoce dû peut-être à un travail répétitif ou à la personne elle-même avec les particularités de sa constitution physique.

Alain travaille au CAT Guy Chalard à Thiers où deux types de formation sont mis en œuvre :

- ◆ formations professionnelles
- ◆ formations plus créatives, plus tournées vers l'épanouissement et ayant un lien avec les apprentissages de bases :
 - ✓ théâtre
 - ✓ musicothérapie
 - ✓ informatique
 - ✓ bibliothèque
 - ✓ lecture et découverte
 - ✓ séances de PEI

Alain s'occupant des trois dernières.

Qu'est-ce que le PEI ? Programme d'Enrichissement Instrumental, mis au point par FEUERSTEIN pour aider les personnes sortant des camps de concentration à se reconstruire.

Vous trouverez au Centre Ressources à Public Info, de la documentation sur le PEI.

Avec une personne déficiente, le regard d'autrui peut être difficile à supporter et le rôle du médiateur (le prof, le formateur, le bénévole) est primordial ; c'est l'effet Pygmalion (ou Rosenthal, du nom de celui qui l'a mis en évidence) : **le regard que je porte sur l'autre le transforme**. Il peut changer et progresser à des niveaux souvent inimaginables.

Alain pratique le PEI en individuel : c'est un outil efficace si on l'adapte à la personne. L'apprentissage en individuel redonne confiance : (ré)apprendre à aimer, apprendre avec un bénévole puis avec un groupe de niveau « homogène ».

Mais l'hétérogénéité est aussi porteuse de richesses : avec elle, on voit qu'il existe plusieurs chemins pour arriver à une solution.

Le PEI permet de passer à l'abstraction et d'expliquer comment on démonte un pneu... sans pneu !

Il fait travailler l'analyse, la synthèse, le raisonnement hypothético-déductif, l'attention, la mémoire ; il crée une motivation personnelle et contribue à réparer l'estime de soi, car, à travers les exercices, l'apprenant se rend compte qu'il réussit.

Le rôle du langage est primordial et donc, l'approche linguistique de l'apprentissage. Pour des apprenants ayant un problème de vocabulaire dans une formation de prévention routière, Alain a mis au point une démarche afin qu'ils se rendent compte qu'il est important de « dire » avant d'écrire et pour qu'ils prennent conscience des processus suivants :

- comment on parle ?
- comment on lit ?
- comment on écrit ?

Exemple d'un panneau : **le sens interdit** : les apprenants disent tout ce qu'ils veulent de ce panneau et le formateur note leurs remarques dans la colonne « *comment on parle* » puis ils voient ensemble « *comment on lit* » ce qui concerne le panneau et « *comment on écrit* » avec « *nos mots à nous* ». Pour finir, ils dessinent le panneau pour mettre en œuvre la mémoire kinésique.



AUTRES TYPES D'EXERCICES INTERESSANTS :

- Origami qui est l'art du pliage
- Petits exercices de raisonnement et de logique : suites, intrus ou, par exemple, sous forme de petits problèmes de style « 4 personnes sont dans une voiture : Annie ne conduit pas, Nicole dort, etc. Trouver la place de chacun. »
- Petits récits en image à remettre dans l'ordre.
- Labyrinthes (révélateurs par exemple d'une attitude plutôt « prudente » ou moins « réfléchie »).

EN CONCLUSION

On peut utiliser les mêmes outils avec des apprenants ayant un handicap mental avec toujours bien sûr le souci d'être le médiateur.

La différence, c'est que le rythme est plus lent, la concentration est plus difficile et fatigante pour eux, d'où la nécessité de varier les exercices, d'introduire du ludique et de réduire la durée de la séance.

ECHANGE DE PRATIQUES DU 17 Décembre 2002 avec Catherine CHEZE, formatrice

THEME : « *Comment travailler sur l'imaginaire avec des publics peu enclins à l'imagination ?* »

- 5 participants -

ESSAI D'UNE DEFINITION

L'imagination, c'est le fait d'anticiper « quelque chose » qui n'a pas été vécu ou fait.
C'est la capacité à se décentrer, à aller voir « ailleurs », dans notre imaginaire.
C'est en tout cas une étape vers l'autonomie : trouver en soi-même les ressources de sa pensée.

L'imaginaire peut-être différent suivant les personnes et suivant les cultures.

COMMENT AIDER A DEVELOPPER L'IMAGINAIRE ?

Dans un premier temps, **partir d'un support :**

- ↪ Utiliser des photos, par exemple celles des Photo-langages : décrire ce que l'on voit pour que l'autre retrouve
- ↪ Remettre en ordre une histoire en images
- ↪ Elisabeth Bing (Ateliers d'écriture) propose à des enfants d'aller dehors et de tracer sur le sol un carré ; la consigne est alors de décrire ce qu'ils voient à l'intérieur
- ↪ Construire des dialogues simples à partir d'un thème : « Au Café. Au restaurant... »
- ↪ Raconter un souvenir, même très court
- ↪ Raconter un rêve

Puis « décoller » » peu à peu des supports concrets tout en les gardant, sans oublier des consignes précises :

- ↪ « Continuer l'histoire en utilisant toujours le présent »
- ↪ Donner le début et la fin d'une histoire : imaginer entre les deux
- ↪ Varier les points de vue : « Un jardin public va être aménager dans votre ville. Qu'en pense : un gendarme
une dame âgée
un enfant de dix ans
un père de famille »
- ↪ « Imaginer la réponse de sa petite amie » à partir d'un passage épistolaire dans un roman, par exemple.

AUTRES PISTES OU PUISER POUR TRAVAILLER A DEVELOPPER L'IMAGINATION

- ↪ Tarot des mille et un contes
- ↪ Travail sur la visualisation : par exemple, « Vous allez décrire un paysage que vous connaissez bien mais avant, fermez les yeux, revoyez le avec les couleurs, les formes, les odeurs peut-être ».
- ↪ Poser des « énigmes » : un gars a commandé une voiture neuve ; il va la chercher chez le concessionnaire. Il se gare devant sa maison mais au lieu de rentrer chez lui, il va dans son garage, prend une barre en fer et détruit complètement sa voiture. **Pourquoi fait-il cela ?**
On doit donner le plus de réponses possibles, même si elles ne paraissent pas « dans la norme ».
- ↪ Utiliser le logiciel PAINT.
- ↪ Travailler à partir des contes, de la Mythologie...porteurs d'images appartenant le plus souvent à l'inconscient collectif et donc parlant à beaucoup.
- ↪ Beaucoup d'exercices faits en atelier d'écriture