

Faire entrer dans l'écrit à l'âge adulte : discours de formateurs-trices et perspectives pour la formation des enseignant-e-s

Malory Leclère et Laurence Le Ferrec

Résumé

Cette contribution étudie les conceptions de (futur-e-s) formateurs-trices sur l'enseignement de l'écrit aux adultes peu ou non scolarisés. En analysant leurs discours, recueillis au cours d'une activité de formation, nous faisons l'inventaire des savoirs et savoir-faire mentionnés et montrons qu'ils se polarisent autour de deux dimensions principales (linguistique et socio-pragmatique) dont les interrelations ne sont pas systématiquement envisagées. Nous nous demandons comment, dans ces discours, sont appréhendées les activités langagières engagées dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Ces discours témoignent en creux d'une difficulté des étudiant-e-s à naviguer entre différents repères théoriques et expérientiels qu'ils se sont construits au fil de leur parcours.

Mots-clés

Didactique de la lecture-écriture, adultes, formation de formateurs

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Malory Leclère, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 – DILTEC (EA 2288)

Malory.Leclere@sorbonne-nouvelle.fr

Laurence Le Ferrec, Université Paris Descartes – Paris 5 – EDA (EA 4071)

laurence.le-ferrec@parisdescartes.fr

Faire entrer dans l'écrit à l'âge adulte : discours de formateurs-trices et perspectives pour la formation des enseignant-e-s

Malory Leclère et Laurence Le Ferrec

Introduction

Nous partons dans cet article du constat empirique qu'il existe d'une part, une extrême hétérogénéité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au sein des dispositifs de formation destinés aux adultes et d'autre part, un besoin de formation encore important dans un secteur qui a longtemps reposé, en France, sur l'implication de bénévoles et qui se professionnalise et s'institutionnalise de plus en plus, notamment sous l'effet des politiques en matière d'intégration linguistique, sociale et de formation professionnelle (Leclercq, 2007 et 2012 ; Vicher, 2012). Les situations d'enseignement auxquelles nous nous référons ici s'intègrent au vaste champ de la formation linguistique des adultes, dans lequel il existe une très grande diversité d'actions à destination des publics peu ou non lecteurs. Elles peuvent s'inscrire dans ce que l'on désigne, en France notamment, par l'expression générique « formation de base » ou « formation dans les savoirs de base » (qui peut dépasser le seul cadre des apprentissages linguistiques) ou encore dans le cadre de la « formation linguistique des migrants » et s'intègrent aujourd'hui dans des dispositifs divers : les formations linguistiques liées au Contrat d'Intégration Républicaine, les programmes « compétences clés », « Avenir jeunes » ou encore « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », les « Écoles de la 2ème chance » (E2C), les « Ateliers Socio-Linguistiques » (ASL), etc., comme les nombreuses actions locales (notamment associatives) dépourvues de financement et reposant sur l'investissement de bénévoles.

Dans ce contexte, notre contribution s'intéresse aux discours de (futur-e-s) formateurs-trices qui, au cours de leur cursus de formation universitaire en master de didactique des langues, font le choix de se former à l'enseignement de l'écrit aux adultes peu ou non scolarisés. Elle vise à identifier, à partir de ces discours, comment les étudiant-e-s conçoivent l'enseignement de l'écrit à des adultes non ou peu lecteurs/scripteurs et à dessiner des orientations pour la formation aussi bien initiale que continue des formateurs-trices. Précisons en effet d'emblée que nos observations directes, nos échanges avec des acteurs de la formation pour adultes nous conduisent à penser que les représentations mises en mots par ces étudiant-e-s présentent d'importantes similarités avec celles des formateurs-trices en activité¹. D'ailleurs, beaucoup des étudiant-e-s interrogé-e-s interviennent eux/elles-mêmes dans la formation pour adultes, le plus souvent en tant que bénévoles. Ces observations sont, en outre, en partie concordantes avec les résultats de l'étude de Guernier (2010).

Après avoir, dans une première section, posé quelques repères théoriques sur l'apprentissage de la lecture, puis présenté dans une seconde partie notre démarche méthodologique et le corpus sur lequel repose notre propos, nous analyserons, dans les sections 3 à 8, les objets d'enseignement mentionnés par les (futur-e-s) formateurs-trices. Après en avoir dressé un inventaire général, nous analyserons comment les représentations se polarisent autour de deux entrées, l'une d'ordre linguistique, l'autre d'ordre socio-pragmatique. Nous verrons dans quelle mesure l'enseignement-apprentissage de l'écrit est connecté au développement de compétences orales et associé à la mobilisation de ressources extra-linguistiques. Cela nous conduira à examiner, sur une sélection du corpus, comment l'organisation de ces objets d'enseignement est pensée par les (futur-e-s) formateurs-trices, en termes de démarches, de progression, de méthodes et d'activités.

1 - Entrer dans l'écrit : quelques repères théoriques²

Nous posons ici quelques repères théoriques sur le processus d'apprentissage de l'écrit. La littérature scientifique est à cet égard beaucoup plus prolixe en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture que celui de

¹ Ces représentations des (futurs) formateurs sont également mises en évidence dans Manesse et *al.*, 2014 et Auzanneau et Leclère, 2009, ou encore dans l'enquête réalisée par Veloz (2017) auprès de 42 formateurs dans le cadre de son mémoire.

² Dans ce cadrage, les propos se rapportent à l'acquisition du système d'écriture de type alphabétique.

l'écriture. En nous tournant vers les recherches conduites en psychologie cognitive, c'est donc à partir de cette entrée « lecture » que nous appréhenderons le processus d'entrée dans l'écrit.

La psychologie cognitive s'attache à étudier les processus mentaux impliqués dans la lecture, dont elle propose des modèles explicatifs, issus de résultats obtenus par méthode expérimentale. Pour le psychologue, la lecture experte repose en particulier sur deux composantes mettant en œuvre différents processus : l'identification des mots d'une part et la compréhension de phrases et de textes d'autre part (Ecalte et Magnan, 2015).

Concernant la première composante, parmi les questions soulevées par les chercheurs, s'est posée celle des processus d'acquisition de la compétence de lecture et celle de l'existence de stades dans l'acquisition de la lecture chez l'enfant apprenti lecteur. Cherchant à isoler les étapes par lesquelles passe un enfant pour identifier les mots, sous l'effet de l'enseignement, le célèbre modèle de Frith (1985, cité par Ecalte et Magnan, *op. cit.*) a pu fournir un cadre descriptif général à l'acquisition des processus impliqués dans l'identification des mots, en distinguant trois stades : logographique (le mot est reconnu globalement, traité comme un objet visuel enregistré en mémoire) ; grapho-phonologique (l'enfant associe à des graphèmes les phonèmes de la chaîne orale, c'est l'étape du décodage et du début de l'automatisation dans l'identification des mots) ; orthographique (le lecteur s'appuie sur des indices orthographiques pour construire le sens et intègre des formes orthographiques stables dans son lexique mental). Des recherches ultérieures ont montré que ce modèle ne prenait pas en compte l'hétérogénéité interindividuelle des enfants, ni leurs connaissances antérieures sur le fonctionnement du code écrit ainsi que certaines aptitudes ou savoir-faire implicites avant l'instruction formelle. Elles ont donné lieu à des modèles dits interactifs, actuellement privilégiés, dans lesquels l'apprenti lecteur navigue plus ou moins entre les différents stades et habiletés (Demont et Gombert, *op. cit.* ; Ecalte et Magnan, *op. cit.*).

S'agissant à présent des processus de compréhension, plusieurs étapes seraient nécessaires pour accéder au sens d'un texte. Selon Ecalte et Magnan (*op. cit.* : 95), outre l'identification des mots, autant que possible automatisée, le lecteur réalise une analyse syntaxique au cours de laquelle il prélève des informations morphologiques qui le renseignent sur le sens ; il intègre au fur et à mesure des propositions et leur signification, en fonction de la précision des informations syntaxiques et sémantiques prélevées mais aussi de ses capacités mnésiques et attentionnelles ; il combine ensuite les différentes propositions entre elles (notamment grâce aux connecteurs et aux anaphores contribuant à la cohésion du texte et aux éléments de progression qui en font la cohérence ; le lecteur engrange donc des informations linguistiques, mais aussi pragmatiques et effectue également des inférences (ajouts d'informations qui ne figurent pas dans le texte) ; tout cela étant géré par la mémoire de travail, qui sélectionne les informations nécessaires pour arriver à la dernière étape : « la construction d'un modèle mental de situation » (*ibid.*), issue de la situation décrite par le texte. Le lecteur s'appuie alors sur des connaissances encyclopédiques qu'il possède sur le thème et sur des « schémas ou scripts » (modèles de situations déjà connues, socialement partagées) qui vont faciliter la compréhension de la situation exposée dans le texte.

Il faut également souligner l'importance de disposer d'une compétence minimale préalable à l'oral pour entrer dans les apprentissages de la langue écrite (cf. Demont et Gombert, 2004). En apprenant l'écrit, l'apprenti lecteur va en quelque sorte redécouvrir sa langue, et l'oral va constituer un outil d'échafaudage pour l'apprentissage progressif de la lecture et de l'écriture, à condition toutefois que l'apprenti lecteur ait pu prendre du recul par rapport à ses usages de la langue orale, à ses discours pour en analyser les composantes, les règles (Ferreiro, 1977). La relation de familiarité et de proximité que l'enfant entretient avec la langue doit en effet laisser place à une mise à distance suffisante pour permettre l'analyse du fonctionnement du langage. Le travail sur les processus (psycho)linguistiques de décodage et d'encodage, comme la nécessaire découverte de l'univers de l'écrit, gagne ainsi à prendre appui sur les acquis langagiers de l'apprenti lecteur et donc sur une découverte à partir de l'oral, des sons et de leurs combinaisons, des stratégies de communication, des mots et de leur sens, des agencements syntaxiques, des textes et de leurs fonctions (Bentolila et al., 1991). Downing et Fijalkow (1984) défendent ainsi l'idée que, sur le plan du travail sur le code, les premières acquisitions doivent être d'ordre métalinguistique pour assurer la « clarté cognitive » nécessaire à l'apprentissage : l'enfant doit prendre conscience de la nature des objets qu'il a à apprendre pour être capable de mémoriser. Le fait de mettre en place des tâches claires d'analyse du langage en se fondant sur les acquis à l'oral constituerait à ce titre un levier pour l'entrée dans l'écrit. Ce point de

vue est relayé en didactique par des spécialistes de l'enseignement de la lecture comme Giasson (2012) ou Goigoux et Cèbe (2003).

Si ces compétences métalinguistiques qui semblent être au fondement de l'acquisition de la lecture et de l'écriture ont été beaucoup étudiées chez les enfants, peu de recherches ont été consacrées aux processus mis en œuvre par les adultes, et la question se pose de savoir jusqu'à quel point les différentes étapes de l'entrée dans l'écrit sont communes aux enfants et aux adultes. Les rares études conduites sur les adultes, concernant des situations d'analphabétisme (Gombert et Largy, 1995) ou d'illettrisme (Eme et *al.*, 2011), pointent un déficit de conscience métalinguistique qui rend difficile la réalisation de tâches impliquant des manipulations sur la langue orale (identification de phonèmes à l'initiale d'un mot, évaluation de la longueur des mots, segmentation de phrases orales en mots). L'examen des performances en lecture-écriture d'adultes faibles lecteurs montre plus généralement qu'ils recourent face à l'écrit à des stratégies peu efficaces qui vont entraver les acquisitions nouvelles. Sont pointés en particulier le caractère laborieux du décodage, l'absence de recherche de sens et plus globalement la difficulté à établir des liens entre l'oral et l'écrit. Comparés aux enfants de même niveau de lecture, ces adultes éprouvent plus de difficultés à utiliser les procédures phonologiques qu'orthographiques pour identifier des mots écrits. Cela traduirait un déficit dans le traitement phonologique des mots écrits et entraverait leur progression en lecture-écriture, alors même que ces adultes témoignent de bonnes capacités de compréhension du langage oral (Eme et *al.*, *op. cit.*).

Au-delà de tous ces éléments qui concernent la phase de découverte du fonctionnement de la langue écrite, il faut aussi considérer les dimensions socioculturelle et sociohistorique des actes de lecture et d'écriture, sur lesquelles une notion telle que la littératie - notamment travaillée par Jack Goody (1979) ou David Olson (1998) en anthropologie - met l'accent. Le sujet lisant et écrivant n'est pas qu'un sujet « cognitif » : les processus de lecture et d'écriture sont mis en œuvre dans des pratiques sociales et culturelles et c'est aussi une découverte de la culture écrite que les lecteurs-trices débutant-e-s sont invité-e-s à réaliser.

A partir de ce bref cadrage, il s'agira dans l'analyse de se demander dans quelle mesure les discours des étudiant-e-s sont plus ou moins en décalage avec ces connaissances sur les mécanismes d'apprentissage de l'écrit. Quelle est leur perception des liens entre les compétences « techniques » et leur inscription dans des pratiques sociales ? Ou encore comment conçoivent-ils/elles les interventions en formation auprès d'adultes peu ou non lecteurs-scripteurs ?

Avant cela, la section suivante présente notre protocole d'enquête.

2 - Démarche méthodologique de recueil et d'analyse des discours des formateurs-trices et futurs formateurs-trices

2.1 - Constitution du corpus

Les données sur lesquelles repose cette contribution ont été recueillies entre 2014 et 2018 auprès d'étudiant-e-s de 2^{ème} année de Master de Didactique des langues, suivant leur formation soit en présentiel, soit en distanciel à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 ou à l'Université Paris Descartes. Dans leur très grande majorité, ces étudiant-e-s sortent de leur première année de master, les autres (moins de trois par promotion et par an en moyenne) sont entré-e-s directement en Master 2 du fait d'une expérience déjà solide dans l'enseignement des langues et/ou d'une formation antérieure proche. Les expériences des étudiant-e-s en matière d'enseignement sont variables : toutes et tous ont déjà enseigné le français langue étrangère (FLE), a minima le temps de leur stage de master 1. D'autres ont une expérience plus longue de l'enseignement, soit parce qu'ils/elles sont professeur-e-s des écoles de l'Education Nationale, soit parce qu'ils/elles sont professeur-e-s de FLE (principalement à l'étranger) dans différents types d'institutions (Alliance Française, Institut Français, Etablissement scolaire (français ou non) à l'étranger, etc.), soit encore parce qu'ils/elles exercent en tant que formateurs-trices bénévoles ou salarié-e-s dans des associations ou des cours municipaux auprès d'adultes migrants et/ou en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme.

Le corpus est constitué de 112 productions d'étudiant-e-s recueillies dans le cadre d'un cours dédié aux approches didactiques de l'entrée dans l'écrit des adultes. Ce cours n'est pas obligatoire, son suivi résulte d'un choix des étudiant-e-s. En préambule du cours, tous/toutes les étudiant-e-s sont amenés à réaliser une

activité visant à recueillir leurs représentations sur l'entrée dans l'écrit des adultes. Réalisée lors de la première séance de cours (en présentiel) ou en amont de l'étude des premières séances (en distanciel), cette activité a pour consigne : « Que signifie pour vous enseigner l'écrit à des adultes peu ou non scolarisés ? (quelles compétences, quels contenus, quelles démarches... ?) ». Du fait des modalités de formation, les conditions de réalisation de l'activité varient selon que les étudiant-e-s sont en présence ou à distance. Pour les étudiant-e-s en présentiel, l'activité est réalisée en classe dans un temps limité mais ajustable (15 à 20 minutes environ) et ils/elles n'ont à leur disposition aucune ressource spécifique. A distance, les conditions de passation sont de fait plus difficiles à contrôler. Nous n'avons notamment pas de contrôle sur le temps consacré à la réalisation de l'activité et sur les ressources mobilisées. Toutefois, la réalisation de cette activité est rendue obligatoire et sa remise est fixée à une échéance très proche de la date de l'ouverture du cours afin que les étudiant-e-s n'aient pas le temps d'étudier le cours en amont. La finalité de l'activité qui consiste à développer une posture réflexive sur l'enseignement de l'écrit aux adultes est par ailleurs annoncée aux étudiant-e-s. Ils sont ainsi invités, pour amorcer leur formation dans ce domaine spécifique, à faire part librement de leurs représentations initiales, pour notamment mesurer à l'issue du cours le chemin qu'ils auront parcouru et l'évolution de leurs représentations.

Les 112 productions se répartissent comme suit : 52 recueillies entre 2014 et 2018 au sein du master en distanciel et 60 recueillies au sein du master en présentiel en 2016 et 2017. Sur ces 112 productions, constituant le corpus complet, 3 ont été écartées : une première dans laquelle la consigne n'a été que partiellement comprise, une deuxième dans la mesure où l'activité n'est finalement pas réalisée, une troisième, réalisée à distance dont les propos, très proches du contenu du cours, laissent penser que les séances de cours ont été consultées avant la réalisation de l'activité préambule. Le corpus restreint soumis à l'analyse est ainsi constitué de 109 productions.

2.2 - Méthode de traitement des données

Nous avons mené une analyse de contenu (Bardin, 2013) qui, à partir de la lecture des productions – d'abord flottante, puis ciblée (permettant de dégager des hypothèses) – permet de repérer la récurrence de certains thèmes dans les discours recueillis, ainsi que d'éventuels liens entre ces thèmes. Le découpage des unités textuelles dans les productions, correspondant aux verbatims, se fonde sur un critère sémantique et les unités peuvent être de taille variable (mot, syntagme, phrase(s)). Les verbatims sélectionnés rendent compte explicitement (à partir de mots clés) ou implicitement (en évitant le biais interprétatif) d'un thème ou sous-thème spécifique qui constituent les entrées d'analyse retenues.

Cette analyse de contenu a été classiquement menée en trois temps (Bardin, *op. cit.*). A l'issue de la pré-analyse (sélection des productions, lecture flottante, repérage des indices pertinents), les catégories sémantiques retenues ont été les suivantes : « Compétences à développer chez les apprenant-e-s », « Contenus et/ou activités de formation aux non ou peu lecteurs-scripteurs », « Composante socio-communicationnelle des apprentissages », « composante linguistique des apprentissages », « Place de l'oral dans les apprentissages de l'écrit », « Démarches pédagogiques », « Supports à utiliser », « Dénomination des publics », « Représentations sur les publics », « Référence aux besoins, aux acquis », « Comparaison avec le public enfant », « Difficultés/insécurité des apprenant-e-s », « Articulation entre les compétences citées et leurs poids respectifs », « Référence à des ressources (cours, ouvrages, expériences, ...) », « Arguments justifiant les positions adoptées ».

Les verbatims correspondant à ces catégories ont été saisis dans un tableur, offrant la possibilité, lors de la phase de traitement des données, de croiser approches quantitative (pour identifier des tendances, sans pour autant chercher à mesurer l'effet de telle ou telle variable) et qualitative (pour analyser finement les contenus des discours, en identifier la complexité et la singularité) pour les 109 productions retenues.

Les entrées sémantiques retenues permettent ainsi, lors de la phase d'interprétation des résultats, à travers un ensemble de propositions ou suggestions didactiques et pédagogiques émanant des discours, d'identifier à la fois des représentations (au sens de Jodelet (1991) : des connaissances de sens commun, non expertes), des éléments d'expertise et des savoirs pratiques, à des degrés divers, sur l'enseignement d'une langue maternelle ou étrangère (issus de la formation en cours et/ou d'expériences professionnelles ou de stages), tout ceci à propos des démarches d'enseignement de l'écrit au public qui nous intéresse.

Dans les lignes qui suivent, nous nous attachons à rendre compte de la délimitation des objets d'enseignement telle qu'elle se donne à voir dans les discours des étudiant-e-s, et laisse entrevoir aussi, en arrière-plan, des représentations sur les contenus des formations destinées aux adultes peu ou non lecteurs-scripteurs, sur lesquels les étudiant-e-s ont plus ou moins de visibilité.

Précisons d'emblée que la variable présence/distance qui a été prise en compte tout au long de l'analyse, se révèle finalement peu significative. Sur un total de 109 productions, les résultats quantitatifs ne varient en moyenne que de 4,33 occurrences entre les réponses des étudiant-e-s en présence et ceux à distance, sur les entrées considérées. Nous ne retenons de ce fait pas cette variable dans l'étude menée ici.

3 - Un inventaire hétérogène des compétences à développer

Considérant, à la suite de Gillet (1992 : 69, cité par Simard et *al.*, 2010) que la compétence constitue « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance) », nous avons regroupé, sous cette entrée d'analyse « compétences à développer chez les apprenant-e-s », aussi bien des connaissances déclaratives (savoirs) que des connaissances procédurales (savoir-faire, capacités, aptitudes) mentionnées par les étudiant-e-s comme devant être visées dans l'enseignement de l'écrit aux adultes. Il faut toutefois préciser que les degrés d'explicitation des liens entre les différentes connaissances formulées, les degrés d'articulation de ces connaissances les unes aux autres et d'identification des situations auxquelles elles permettraient de faire face, sont très variables d'une production d'étudiant-e à l'autre. Ainsi, là où certain-e-s étudiant-e-s établissent de simples listes de connaissances à acquérir ou de tâches-problème à résoudre, d'autres tentent de lier les connaissances les unes aux autres et/ou de montrer comment elles contribuent à donner les moyens aux apprenant-e-s d'agir de façon pertinente en situation de communication écrite.

Ce que nous avons regroupé dans l'entrée « compétences » se trouve ainsi formulé très diversement et porte sur des domaines de connaissances hétérogènes, ne relevant pas exclusivement de l'apprentissage de la langue. Il est ainsi question :

- de savoir-faire graphomoteurs (ex. : « tenir un crayon, former les lettres »)³
- de savoirs ou de savoir-faire sociaux ayant ou non une composante langagière (ex. : « Faire une liste de courses », « Remplir un formulaire administratif », « Ecrire un email de remerciement », « les valeurs de la République : citoyenneté, hygiène (...) lire l'heure, une notice, une recette... », « compétences sociales et civiques »)
- ou encore de savoirs ou savoir-faire issus de disciplines scolaires (ex. : « un peu de géographie », « compétences mathématiques »)

Sur le plan langagier, les compétences sont exprimées en termes d'activités langagières au sens du CECRL (production, réception, interaction orales et écrites) ; sous la forme de savoir-faire linguistiques ou langagiers généraux ou spécifiques (ex. : « s'approprier le système d'écriture et la liaison entre phonèmes et graphèmes », « apprendre à faire des résumés, des rédactions (...) »), ou encore sous la forme de savoirs sur la langue de type déclaratif (« apprendre la conjugaison, la grammaire en plus du vocabulaire », « connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue... »).

Les réponses qui renvoient, comme la consigne y invite, aux dimensions langagières, sont très majoritaires. Elles représentent 93 productions sur 109 (soit 85,3%). Dans les 16 restantes, les étudiant-e-s reprennent, pour certains, les mots clés de la consigne (écrit, lecture, écriture) mais ne précisent pas les compétences ou contenus qu'ils y associent, et leurs propos sont davantage orientés vers la description ou la préconisation de démarches générales dont la portée ou la teneur langagière ne sont pas explicitées. Il est ainsi question de « tenir compte des besoins des apprenants », mener « des évaluations souples et rassurantes », « prendre en compte les acquis scolaires ou non », « élaborer une démarche didactique en tenant compte des différences socioculturelles », « prêter une attention égale à la lecture et à l'écriture », « s'inspirer de

³ Dans l'ensemble des extraits de corpus, cités tout au long de l'article, nous faisons le choix de rapporter les propos des étudiant(e)s tels qu'ils ont été produits, c'est-à-dire sans qu'aucune correction formelle ne soit apportée par nos soins.

méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinée aux enfants scolarisés, mais les adapter au public qui ne réagira peut-être pas bien à des méthodes trop infantiles ».

Parmi les 93 productions mentionnant explicitement des dimensions langagières, les réponses se focalisent autour de deux pôles qui constituent de fait des objets d'attention dans l'enseignement de l'écrit : le pôle linguistique d'une part, le pôle socio-pragmatique de l'autre.

4 - Deux pôles principaux dans l'enseignement de l'écrit aux adultes : linguistique et socio-pragmatique

On trouve dans la formulation des connaissances et des contenus par les (futur-e-s) formateurs-trices, une dissociation qui rappelle les composantes de la « compétence à communiquer langagièrement » telles qu'elles sont décrites dans le CECRL (2001). Cette compétence à communiquer langagièrement, selon les auteurs du CECRL, présente trois composantes principales :

- la composante linguistique, qui « a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (17).
- la composante sociolinguistique, qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » et qui est « sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) » (18).
- la composante pragmatique, qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels » (18).

Les productions des étudiant-e-s laissent apparaître une scission récurrente entre la première composante d'une part et les deux autres d'autre part. C'est ce qui nous a conduites à identifier deux pôles principaux dans l'enseignement de l'écrit aux adultes, selon les (futur-e-s) formateurs-trices : l'un, linguistique, qui tend à appréhender la langue dans ses dimensions structurales, l'autre, socio-pragmatique qui envisage la langue sous l'angle de son utilisation en situation à des fins communicationnelles. L'enjeu est alors de saisir quelle place occupe chacun de ces deux pôles dans les discours des étudiant-e-s et plus encore de comprendre si ces derniers établissent des liens entre les pôles, lesquels et comment.

Pour cela, nous avons mené une analyse systématique de l'ensemble des productions en recensant les propos qui mentionnent d'une part des apprentissages de type linguistique, centrés sur l'étude du code et de la langue écrite, à travers des items comme alphabet / son / lettre / (morpho)syntaxe / orthographe / grammaire / lexique, vocabulaire / code, etc., et d'autre part les propos inscrivant à des degrés divers les apprentissages de la lecture-écriture dans des usages sociaux, dans leurs visées communicatives et pragmatiques.

Dans les 109 productions analysées, les compétences, contenus, activités et/ou supports renvoient pour 68 étudiant-e-s (soit 62,4%) à la dimension socio-pragmatique des apprentissages, et/ou pour 76 d'entre eux (soit 69,7%) à la dimension linguistique. En revanche, seuls 48,6% des étudiant-e-s recourent à des termes qui renvoient simultanément aux deux dimensions. Pour 51,4% des étudiant-e-s (soit 53), seule une des composantes est mentionnée. La transmission de savoirs et savoir-faire socio-pragmatiques à l'écrit n'est ainsi, dans les propos de 14 étudiant-e-s, pas du tout mise en relation avec les outils de cette communication que constituent les unités du système linguistique. Une étudiante énumère par exemple ainsi les compétences, contenus et démarches pertinents pour enseigner l'écrit à des adultes peu ou non scolarisés : « Compétences pragmatiques, en relation avec un emploi quotidien et usuel de la langue (administratif, relationnel privé, culturel). Contenus issus du réel (...). Démarches didactiques communicationnelle et actionnelle ».

Les orientations proposées par les futur-e-s formateurs-trices mettent alors l'accent sur la dimension pragmatique des apprentissages et implicitement sur la dimension socioculturelle (dans le lien établi avec des situations d'emploi de la langue). En revanche, la dimension linguistique n'est à aucun moment explicitée. La technicité de l'apprentissage du code écrit, de ses unités constitutives, n'est pas envisagée.

Inversement, l'enseignement-apprentissage des unités de l'écrit et de leurs règles d'agencement est envisagé par 23 étudiant-e-s indépendamment de la fonction communicationnelle des productions linguistiques. Une étudiante décrit ainsi le processus d'apprentissage de l'écrit par les adultes :

« il s'agit d'employer au maximum un enseignement explicite-déductif afin que l'apprenant trouve lui-même les règles liées à l'orthographe. On peut imaginer que l'étudiant(e) commence par se familiariser avec la graphie de l'alphabet en apprenant à écrire un mot simple, puis à partir de ce mot il pourra en déduire certaines règles. On peut également des listes contenant le même morphème que l'enseignant(e) pour lire et les étudiant(e)s en déduiront la graphie ».

L'enseignement de l'écrit est ici appréhendé selon une logique de centration sur les unités de bas niveau⁴ (lettres, morphèmes, mots) détachée de toute inscription socio-communicationnelle. Si elles guident les pratiques d'enseignement, les conceptions de cet ordre risquent de ne pas permettre à l'apprenant de saisir le sens et la finalité socio-pragmatique de l'apprentissage du code. L'apprenant peut en outre intégrer l'idée que le sens ne se construit que par les unités linguistiques et se priver alors de la prise en compte d'autres indices pourtant signifiants à l'écrit : des indices d'ordre typographique ou dispositionnel par exemple, sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

Quand les composantes socio-pragmatiques et linguistiques sont toutes deux mentionnées par les étudiant-e-s (48,6%), les logiques d'articulation de ces dimensions sont variables mais restent souvent assez floues.

Certains étudiant-e-s n'établissent même aucun lien explicite, dans leur discours, entre les deux composantes qui sont mentionnées dans des listes de finalités à viser, de connaissances à acquérir ou de contenus à travailler. Cette étudiante, par exemple, mentionne conjointement :

- « Ecrire pour communiquer son identité, ses demandes, sa liste de courses... Lire pour comprendre les affichages, les documents administratifs, pour le plaisir »
- « Apprendre des mots dans leur globalité (le nom, le prénom...). Apprendre le système alphabétique, la phonologie, la phonétique. Comprendre qu'une lettre a un son qui associé à une autre lettre et donc à un autre son donne un graphème qui donne un mot ou un début de mot ».

La composante linguistique est appréhendée avec précision mais limitée à ses dimensions grapho-phonologiques, tandis que la composante communicationnelle est appréhendée de façon très globale à travers quelques finalités socio-communicationnelles des actes de lecture et d'écriture.

Ce même déséquilibre, avec une dominance du linguistique sur le communicationnel, se retrouve dans de nombreuses autres productions et parfois de façon plus marquée encore. Un étudiant fait ainsi un long développement sur la nécessité et les moyens de faire acquérir aux apprenant-e-s le principe alphabétique, une conscience phonologique, la discrimination phonétique, le principe orthographique. Il souligne qu'il peut être « fastidieux pour les adultes de réaliser des activités du type B.A.BA⁵. » et considère enfin qu'il « peut être nécessaire, en parallèle, de travailler par reconnaissance globale certains mots outils ou éléments essentiels à la vie quotidienne (savoir remplir un petit questionnaire administratif avec nom, prénom et adresse, téléphone par exemple...) ».

Les deux composantes sont ici pensées de façon « parallèle », aucune articulation n'est envisagée et la dimension communicationnelle des apprentissages est réduite à la transmission de « mots outils ou éléments essentiels à la vie quotidienne », avec cet exemple emblématique récurrent dans les discours des étudiant-e-s, du travail sur les questionnaires ou formulaires administratifs.

⁴ La terminologie « bas / haut niveau », issue de la psychologie cognitive réfère à différents processus de traitement de l'écrit. Selon Demont et Gombert (2004 : 246), « l'acte de lire fait schématiquement appel à l'interaction de deux composantes essentielles dans le traitement de l'écrit : 1/ une composante de traitement de bas niveau, la reconnaissance des mots écrits, et 2/ une composante de traitement de plus haut niveau, la compréhension (i.e. l'accès au sens avec intégration syntaxique, sémantique et textuelle) ».

⁵ Cette expression *b.a.-ba* renvoie à des activités basiques, rudimentaires dans l'apprentissage, telles que celles que l'on pourrait observer dans un enseignement de la lecture suivant une approche syllabique : l'assemblage de *b* et de *a* fait *ba*.

Lorsque l'articulation est davantage mise en mots par les étudiant-e-s, on observe différentes distributions fonctionnelles des composantes.

La finalité de l'apprentissage peut ainsi être appréhendée sous un angle socio-pragmatique (« l'écrit autant que l'oral doit remplir le besoin de communication ») tandis que les étapes, la démarche, les activités sont envisagées, par la même étudiante, sous un angle strictement linguistique : « faire des exercices d'identification et de reconnaissance des lettres et des graphèmes en commençant par les graphèmes simples et réguliers, (...) faire des exercices de reconnaissance des phonèmes correspondant à ces derniers graphèmes pour apprendre finalement à les fusionner en lisant, écrivant, des syllabes simples (...), exercices de lecture de pseudo-mots, puis des mots pour arriver systématiquement à la lecture de phrases. ». La décontextualisation des apprentissages liés à la composante linguistique, entre ici en complète contradiction avec la finalité communicationnelle pourtant énoncée. Pour cette étudiante, la « compétence communicative » semble réduite, comme elle l'explique elle-même en énumérant les « compétences à travailler », à « l'utilisation des mots utiles pour l'apprenant ». La focalisation sur l'unité mot phagocyte alors l'appréhension de la composante communicationnelle des apprentissages. La construction du sens paraît ici reposer entièrement sur la maîtrise des procédures de décodage et d'encodage de la langue.

L'articulation se matérialise également dans plusieurs productions par l'énumération de savoirs ou savoir-faire, de contenus et d'activités focalisées sur la composante linguistique associée à la préconisation d'approches de type communicatif ou actionnel : « Les contenus de l'enseignement, lorsqu'il s'agit de publics en immersion, pourraient être ancrés dans une approche communicationnelle qui permette aux apprenant-e-s de faire des liens entre l'écrit et le réel, de donner un sens à l'écrit. Un travail qui permette d'associer les graphèmes aux phonèmes sera alors indispensable pour enseigner l'écrit (apprentissage de l'alphabet (...), travail progressif sur la grammaire et ponctuel sur le lexique) ». Les contenus énumérés ne sont en rien communicationnels et ces discours, comme de nombreux autres, dénotent un important besoin de formation quant aux contours d'une démarche actionnelle/communicative dans l'enseignement initial de l'écrit. La transposition des acquis méthodologiques de la didactique du FLE à l'enseignement de la lecture-écriture aux adultes non ou peu lecteurs ne va à l'évidence pas de soi.

Cette difficulté transparaît également dans une autre distribution fonctionnelle des composantes linguistique et socio-pragmatique qui consiste à établir une progression d'ordre linguistique ou à lister des activités de cet ordre tout en préconisant le recours à des supports authentiques donc porteurs d'enjeux socio-communicationnels. Ainsi, enseigner l'écrit à des adultes peu ou non scolarisés signifie pour une étudiante « familiariser avec l'alphabet (...), leur apprendre à former des sons avec des lettres (il y aura un lien avec l'oral) puis aller vers quelques bases grammaticales. Pour ce type de public il faudra avoir recours à des textes très concrets, très simples qu'ils rencontrent peut être tous les jours pour leur permettre d'appréhender des contenus qui leur seront nécessaires et utiles ».

La finalité socio-communicationnelle des apprentissages est explicitée et envisagée ici par le seul prisme des supports didactiques et des contenus qui peuvent leur être associés. La nature exacte de ces contenus n'est toutefois pas explicitée.

Pour conclure sur cette articulation entre composante socio-pragmatique et composante linguistique, arrêtons-nous sur de longs extraits de la production d'une étudiante qui commence par exposer, avec une grande précision, une progression linguistique ascendante :

« À mon avis, l'apprenant devra tout d'abord maîtriser l'alphabet ainsi que la graphie : à chaque lettre une graphie. Il est important que l'élève maîtrise l'écriture. Cela peut être réalisé par de simples exercices dans lesquels l'élève écrit des lignes de recopie des lettres. Une fois cette étape validée l'adulte devra connaître les sons du français, comment est prononcée telle ou telle lettre dans tel ou tel contexte phonémique. Il sera ainsi capable de connaître la combinatoire au sein même d'un mot. (...) Ce travail est évolutif il va de la syllabe simple CV⁶ « la » à la syllabe complexe CVC « sac ». Une fois cela assimilé, l'élève devra apprendre à écrire des mots puis des phrases. Afin d'être capable d'écrire des phrases, l'adulte devra prendre connaissance de la grammaire française et du fonctionnement de la phrase avec sa syntaxe. L'enseignant-e devra

⁶ CV renvoie ici à Consonne-Voyelle et CVC à Consonne-Voyelle-Consonne.

proposer des phrases simples pour se diriger vers des phrases de plus en plus complexes jusqu'à ce que l'adulte soit capable de produire un texte ».

A la suite de cette progression centrée sur les unités linguistiques, détachée de toute perspective communicationnelle et réalisée au moyen d'activités décontextualisées de toute situation sociale d'emploi, l'étudiante construit une articulation fragile avec les besoins socio-communicationnels des apprenant-e-s :

« Il me semble que l'apprenant devrait être confronté, pendant la période d'apprentissage pur de l'écriture, à du vocabulaire qui le concerne directement, qu'il peut utiliser dans la vie de tous les jours. Ainsi il pourra y associer l'utilité et pourra le réutiliser. (...) Il me paraît judicieux que les élèves adultes apprennent à remplir des documents officiels tels que des formulaires administratifs ou à écrire des CV, une lettre de motivation ou encore des mails. Ce que les adultes apprennent doit leur être présenté dans un contexte particulier, dans un but précis. Il doit sentir le plus rapidement possible l'utilité de ce qu'il apprend ».

Le seul lien qui est explicitement établi entre la composante linguistique et les finalités socio-communicationnelles repose une fois encore sur le lexique/vocabulaire. L'apprentissage dit « pur » de l'écriture se retrouverait alors simplement « associé » à des perspectives de réemploi par l'intermédiaire des aspects lexicaux, sans que des actes de parole spécifiques ne leur soient associés. A l'inverse, les tâches socio-communicationnelles mentionnées à la fin de l'extrait ne sont pas rattachées aux apprentissages du code.

Cet exemple illustre la difficulté pour de nombreux (futur-e-s) formateurs-trices à concevoir des objectifs et des démarches de formation qui concilient les apprentissages formels de la langue écrite et l'inscription socio-communicationnelle des actes de lecture-écriture dans lesquels on vise à faire acquérir aux apprenant-e-s une certaine autonomie. Quand il s'agit de penser les démarches d'enseignement de l'écrit à des publics peu ou non scolarisés, ces étudiant-e-s de master, formés à la didactique du FLE et familiarisés avec le CECRL, ont tendance à ne pas appréhender les interrelations constantes entre les trois dimensions, linguistique, pragmatique et sociolinguistique, qui composent la compétence à communiquer langagièrement de tout acteur social, à l'oral comme à l'écrit.

Cela n'est pas sans lien avec la difficulté, pour ces (futur-e-s) formateurs-trices à construire une cohérence méthodologique entre différents repères qu'ils ont acquis par leurs expériences ou leur formation : l'enseignement du FLE et du FLM d'une part, l'enseignement à des publics scolaires et à des adultes d'autre part.

Une problématique du même ordre se dessine lorsque l'on analyse les discours des étudiant-e-s sur l'oral et sa place dans l'apprentissage initial de l'écrit.

5- L'oral : une dimension satellite de l'enseignement de l'écrit aux adultes

Parallèlement à la polarisation des discours autour des composantes linguistiques et communicationnelles, l'enseignement de l'écrit aux adultes faiblement scolarisés est associé par les étudiant-e-s à des compétences orales. 56,9% des étudiant-e-s mentionnent en effet l'oral dans leurs réponses.

Pour 40,3% d'entre eux/elles, ce travail sur l'oral lié à l'entrée dans l'écrit est limité aux dimensions phoniques. Ils évoquent des savoirs ou des savoir-faire ou encore des activités telles que la « reconnaissance des phonèmes du français », « l'apprentissage de la prononciation » comme enseignement de base, « l'apprentissage des sons du français sous toutes leurs graphies ». Les 59,7% restant revendiquent en revanche une prise en compte beaucoup plus large de l'oral, en évoquant le développement des compétences en compréhension et en production, en considérant que la maîtrise de l'oral est un prérequis pour l'apprentissage de l'écrit, et en évoquant de façon floue l'acquisition nécessaire des différences entre l'oral et l'écrit.

Sur l'ensemble de la cohorte, il y a donc 47 étudiant-e-s (soit 43,1%) qui ne mentionnent pas du tout l'oral, ni sur un plan strictement phonique, ni de façon plus large. L'oral n'apparaît alors dans leurs discours ni comme un acquis ou un pré-requis à prendre en compte dans l'enseignement de l'écrit, ni comme une compétence à développer en amont ou en parallèle de l'apprentissage de la lecture-écriture.

Or, la mise en correspondance des unités graphiques avec les unités de l'oral constitue, une étape clé dans le processus d'apprentissage de la lecture (Frith, 1985 cité par Ecalle et Magnan, 2015), notamment dans les premiers temps de celui-ci. Le travail sur l'oral et plus spécifiquement sur le développement de la conscience phonologique (connaissance des propriétés phonologiques du langage), de la conscience

phonémique (identification des phonèmes constitutifs des mots) et du système phonologique de l'apprenant constitue un levier important dans l'enseignement de l'écrit (cf. Goigoux et Cèbe, 2003 ; Giasson, 2012). En outre, pour l'apprenant qui entre dans l'écrit par une langue qui n'est pas sa langue première ou pas une langue qu'il maîtrise oralement, les connaissances lexicales (orales) dans la langue cible ne préexistent pas à l'entrée dans l'écrit, l'enjeu d'un enseignement qui laisse une place de choix à l'oral est alors d'autant plus important. Sans connaissance minimale de la langue orale, sans conscience phonémique et sans maîtrise du système phonologique, l'apprenant ne pourra pas accéder à une identification rapide et automatisée des mots écrits. Il consacrera alors beaucoup de ressources cognitives à ce travail de décodage des mots au détriment des autres niveaux de traitement de l'écrit (syntaxique, sémantique, textuel).

Plus globalement, un travail sur le langage oral dans l'enseignement de l'écrit aux adultes est de nature à permettre un enrichissement de compétences syntaxiques, discursives mais aussi métalinguistiques et pragmatiques conjointement mobilisables dans les actes de lecture-écriture. Ce travail gagne à prendre appui sur la verbalisation des représentations des apprenant-e-s à propos du langage oral et écrit et peut, dans la formation, reposer par exemple sur la mise en œuvre d'activités confrontant l'apprenant à des discours divers par leur forme, par les situations dans lesquelles ils s'inscrivent, par leur caractère plus ou moins littéral, par leur degré d'abstraction. En explorant ces discours, leur inscription socio-communicationnelle, leurs fonctions et les unités qui les constituent, l'apprenant, guidé par le formateur, développe sa capacité à manier le langage oral en situation, mais aussi à le segmenter et à l'analyser. Par ce type de démarche déployée à l'oral, on peut en outre développer la conscience communicationnelle en faisant repérer à l'apprenant combien la construction du sens (en production ou en compréhension) repose sur la prise en compte d'un grand nombre d'indices linguistiques (les mots choisis, leur agencement, les marques de cohérence, etc.) mais aussi d'indices para ou extralinguistiques (les interlocuteurs en présence, le cadre spatio-temporel, les finalités de l'échange, les intonations, les gestes, etc.). Or ces dimensions sont également en grande partie présentes à l'écrit et peuvent constituer des ressources non négligeables pour accéder au sens d'un texte ou pour ajuster sa production écrite, nous y reviendrons.

6 - Une composante quasi-absente dans les discours des étudiant-e-s : les aspects extra-linguistiques des actes de lecture-écriture

Alors même que les supports d'apprentissage mentionnés par les (futur-e-s) formateurs-trices sont relativement diversifiés quant aux fonctions communicationnelles auxquelles ils renvoient (décliner son identité, candidater, présenter son parcours, réclamer, informer), quant aux types d'écrit dont ils relèvent (formulaire administratif, lettre, CV, mail, notes de service, etc.), il est frappant de constater que les repères non linguistiques utiles à la compréhension et à la production de tels écrits ne sont évoqués que de façon très marginale dans les productions des étudiant-e-s. Seuls 5,5% d'entre eux/elles mentionnent des indices tels que le repérage dans « l'espace graphique », « l'organisation (spatiale) de documents écrits avec des colonnes, des tableaux à double entrée, titres », « le paratexte, le style, la forme ».

Ces indices extralinguistiques constituent pourtant une ressource précieuse dans le travail de compréhension d'un texte écrit, il prépare le travail de décodage. Et beaucoup d'apprenant-e-s adultes, même non lecteurs-trices-scripteurs-trices, parviennent très souvent à réaliser ce travail d'identification d'indices extralinguistiques sur des écrits fréquents jalonnant leur quotidien. Il leur faut alors apprendre à intégrer ce travail dans les actes de lecture-écriture pour étayer leur apprentissage et leur utilisation du code écrit. Les informations typographiques, dispositionnelles, telles que les variations de police, de casse (majuscule/minuscule), les interlignes, les marges, les images, le rapport texte-image, la disposition des informations les unes par rapport aux autres (en liste ou en tableau par exemple), créent en effet un horizon d'attentes, et permet d'inscrire le travail de construction du sens dans un cadre plus restreint. Des informations de cet ordre, si elles sont traitées, vont permettre au/à la lecteur-trice de distinguer par exemple une affiche de cinéma, d'une facture ou encore d'un roman ou d'une bande dessinée et à appréhender le texte avec un regard déjà orienté. Si ces indices ne sont pas pris en compte, le travail qu'il/elle aura à mener sur les contenus linguistiques risque d'être plus coûteux sur le plan cognitif (notamment dans la lecture de textes non linéaires face auxquels la bonne stratégie n'est pas de se focaliser sur les mots mais de voir d'abord l'écrit dans sa globalité).

Dans l'enseignement, la familiarisation avec différents types de documents écrits peut apprendre à se repérer dans un support et permettre de sensibiliser les apprenant-e-s à différentes dispositions graphiques (tableau, texte, liste, carte, plan, calendrier) et à la valeur des indices non linguistiques dans l'accès au sens. Ce type de démarche permet en outre de valoriser les expériences et les acquis des apprenant-e-s qui souvent savent déjà reconnaître certains types d'écrits dans leur vie quotidienne mais n'ont pas toujours conscience des compétences que cela représente.

Les réponses des futur-e-s formateurs-trices révèlent qu'il y a sur ce plan un réel besoin de formation.

L'ensemble de ces premiers résultats révèle un déficit de connaissances quant aux spécificités d'une didactique de l'écrit face aux adultes peu ou non scolarisés antérieurement. Ils montrent la nécessité de mettre en dialogue les représentations des uns et des autres, teintées par des expériences diverses, pour développer des compétences qui permettent aux formateurs-trices d'appréhender les actes de lecture et d'écriture, et leur enseignement dans toute leur complexité.

Dans ce qui suit, nous focalisons notre attention sur les productions des étudiant-e-s qui mentionnent conjointement les trois aspects que constituent les composantes linguistique et socio-pragmatique d'une part, l'oral d'autre part (que ce soit dans sa dimension phonique uniquement ou plus globalement). Ces 41 productions, qui témoignent d'une appréhension plus complète que les autres du processus d'enseignement de l'écrit à des adultes, vont nous permettre d'appréhender qualitativement comment est conçu le traitement didactique de ces aspects dans les représentations des étudiant-e-s, d'abord en termes de démarches, et de méthodes, puis en termes de structuration des activités langagières dans l'organisation des apprentissages.

7 - Démarches et méthodes dans les apprentissages de l'écrit : quelles conceptions dans les discours ?

Les discours centrés sur les questions de démarches et méthodes dans le cadre de l'apprentissage initial ou des ré-apprentissages de l'écrit s'appuient sur différents types de ressources, qui permettent de mieux saisir la logique de certains positionnements et propositions méthodologiques chez les étudiant-e-s en formation.

Les discours sont ainsi marqués par des références plus ou moins transparentes et explicitées :

- au souvenir d'expériences de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle,
- au souvenir d'expériences d'enseignement de la lecture et de l'écriture à des enfants ou des adultes, en stage ou en situation professionnelle,
- à des connaissances ordinaires ou expertes sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les enfants en langue maternelle,
- à des connaissances ordinaires ou expertes sur les méthodologies d'enseignement du FLE/S (ou des langues étrangères), telles qu'elles ont notamment été transmises dans le cadre de la formation en première année de Master.

Tout d'abord, constatons que la référence aux apprentissages scolaires par les enfants est régulière dans notre corpus, soit pour s'en démarquer, soit pour la revendiquer à des degrés divers. Pour ceux qui s'en démarquent, il s'agit par exemple de mettre en œuvre une « démarche particulière qui ne peut s'appuyer ni sur des méthodes et habitudes scolaires ni sur des méthodes de type FLE », de « ne pas utiliser les mêmes méthodes qu'avec le public enfant (...) respecter une certaine démarche actionnelle (...) laisser de côté tout ce que l'on sait en tant qu'enseignant de FLE ».

À l'inverse, des étudiant-e-s semblent envisager, pour les adultes, une démarche assez similaire à l'enseignement aux enfants : « les adultes n'ayant jamais été scolarisés (ou très peu) ne possèdent aucun bagage métalinguistique sur lequel s'appuyer. Leur enseigner l'écrit revient donc à enseigner à écrire à un petit enfant » ; « enseigner toutes les bases du français comme on le fait avec des élèves de FLM au primaire, même si on agence la formation ».

D'autres étudiant-e-s introduisent des nuances qui ont trait à la nécessité d'aménager les approches scolaires pour les adapter à des adultes : « démarche similaire à celle que l'on pratique avec les enfants, mais avec un rythme et des contenus différents, appropriés aux adultes » ; « s'inspirer de méthodes

d'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinée aux enfants scolarisés, mais les adapter au public qui ne réagira peut-être pas bien à des méthodes trop infantiles ».

C'est ainsi notamment par le biais des contenus et des supports que la différenciation pédagogique enfants/adultes est régulièrement soulignée : on propose des « supports différents qu'avec les enfants, [un] contexte qui parle aux adultes », des « contenus poussés vers des besoins écrits qu'ont les adultes : administration, milieu du travail, le quotidien (plutôt que l'école, la salle de classe ou sujets correspondants aux enfants) » ; on signale des « besoins autres que ceux des enfants en maternelle ou en CP qui apprennent les mêmes notions : travail sur des thèmes différents, supports ».

Ces discours ici assez généraux sur les approches et les contenus de formation possibles soulignent la difficulté à penser la formation pour adultes en dehors des modèles scolaires de l'apprentissage et du cadre de la « classe », les propositions de démarche consistant surtout à *adapter* méthodes, contenus, supports en fonction de l'âge et des besoins. Remarquons au passage que la thématique de l'analyse des besoins est largement présente dans les discours, comme principe général d'intervention.

Cette empreinte du modèle scolaire se retrouve lorsqu'il est question des méthodes d'apprentissage de la lecture et de la progression à suivre, révélant ainsi plus précisément les conceptions que peuvent avoir les étudiant-e-s de l'enseignement de l'écrit aux adultes. Les discours font alors apparaître différents degrés d'expertise sur les méthodes, à partir des trois principaux modèles existants qui sont cités par les étudiant-e-s (méthodes syllabique, mixte ou globale⁷).

C'est la méthode syllabique qui apparaît la plus représentée dans les propos - probablement parce qu'elle est connue par expérience par la plupart des étudiant-e-s - et qui entraîne des développements sur la progression en lecture (cf. infra) : « l'apprentissage de l'écrit pourrait peut-être se rapprocher de celui prodigué aux enfants : par étapes, avec d'abord l'alphabet, avec une forte présence de la méthode synthétique, que viendra compléter ensuite la méthode combinatoire et analytique » ; « présenter l'alphabet puis entrer dans l'écrit par la méthode syllabique » ; « travail préalable à l'oral de reconnaissance phonique des sons pour ensuite associer les phonèmes aux graphèmes ».

Certain-e-s étudiant-e-s évoquent un apprentissage mixte de la lecture, associant approches syllabique et globale. Enfin, aucun-e étudiant-e ne revendique l'usage d'une méthode 100 % globale de la lecture.

Chez certain-e-s, on relève par ailleurs une prise de distance à l'égard des méthodes en vigueur à l'école et d'approches trop « scolaires », l'adjectif se trouvant connoté péjorativement dans le contexte de l'enseignement aux adultes : « Si l'enseignement est trop scolaire, risque d'échec ou décrochage (...) Méthodes pour enfants pas adaptées au public adulte » ; « Ne pas recourir à une démarche infantilisante pour éviter la résurgence de souvenirs scolaires traumatisants ».

Et nous notons que les références à la didactique de la lecture en langue étrangère sont singulièrement absentes dans les discours des étudiant-e-s.

La vision scripto-centrée des apprentissages et la focalisation sur l'apprentissage du code et du principe alphabétique qui se retrouvent dans les discours des étudiant-e-s, quelles que soient les options méthodologiques proposées, et quel que soit leur degré d'expertise sur celles-ci, apparaissent sous-tendues par des modèles scolaires de l'apprentissage de la lecture tels que les étudiant-e-s se les représentent.

Rarement sont évoqués le travail sur des indices non linguistiques pour accéder au sens (pourtant pratique courante dans l'approche globale développée en FLE (Moirand, 1979), ou la possibilité de prendre appui sur des connaissances informelles que peuvent avoir les apprenant-e-s qui font souvent figure de « *tabula rasa* » en la matière. La construction du sens semble ici reposer entièrement sur la maîtrise des procédures de décodage et d'encodage de la langue et les références à la didactique de la lecture en langue étrangère sont singulièrement absentes.

L'appui des étudiant-e-s sur les connaissances et expériences qu'ils/elles ont de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle trouve son aboutissement lorsqu'est évoquée la question de la progression en

⁷ Pour plus de précisions sur ces méthodes, nous renvoyons à Goigoux et Cèbe (2006) et Chauveau (2007).

lecture. Les verbatims témoignent là encore de différents degrés d'expertise, parfois documentée par l'expérience (professionnelle ou stage), parfois par des lectures.

8 - Une représentation compartimentée des activités langagières engagées dans le processus d'entrée dans l'écrit

L'analyse du pôle linguistique des apprentissages et, de façon plus spécifique, de la question de la progression dans l'apprentissage de la lecture laisse apparaître une vision souvent compartimentée des objets d'enseignement, quel que soit le degré de précision apporté par les étudiant-e-s. Influence de la culture d'apprentissage ou représentations sur des stratégies et moyens à mettre en œuvre pour faciliter les apprentissages, l'idée sous-jacente que les adultes peu ou non scolarisés entreraient plus facilement dans l'écrit à travers des tâches « micro- », souvent décontextualisées et sans visée communicative, traverse régulièrement les discours des étudiant-e-s.

8.1 - La segmentation et la compartimentation des activités dans le pôle linguistique des apprentissages

Les catégorisations des objets d'enseignement et leur présentation souvent effectuée sous forme de liste ne permet pas de saisir les éventuelles articulations qui pourraient se faire entre eux ni entre les activités, et laissent supposer une approche très segmentée des contenus d'apprentissage. Ceux-ci sont saisis à travers des verbatims qui portent sur :

- des objets d'apprentissage se rapportant à la langue et au système d'écriture (alphabet, système phonologique, règles de grammaire et d'orthographe...)
- des objets d'apprentissage se rapportant à des genres à travailler en formation, la plupart du temps appartenant à différents domaines de la vie sociale à l'âge adulte (les formulaires administratifs, les recettes de cuisine, les titres de transports, etc.) ; des genres scolaires sont également mentionnés (résumés, dissertations, comptes-rendus...) et littéraires (poème, journal intime)
- des activités/exercices de type métalinguistique (dictées, écriture de mots, phrases, « exercices de mémorisation d'homonymes... »), reliés ou non aux sous-disciplines de l'enseignement du français (orthographe, conjugaison, lexique, etc.)

L'enseignement du code, qui est massivement cité, présente quelques variantes méthodologiques. Celles-ci témoignent de conceptions plus ou moins floues des approches à mettre en œuvre : « pour les non lecteurs : commencer par la base : l'alphabet, comment construire un mot, distinction voyelle consonne, comment construire une phrase à partir de ces mots pour pouvoir ensuite passer à l'oral où ces adultes pourront commencer à lire ».

Les activités à mettre en œuvre sont segmentées selon les niveaux d'analyse du système linguistique et éventuellement selon une hiérarchisation des difficultés :

- le niveau phonétique : « travailler la correspondance phonie-graphie par l'étude d'une lettre = un son (ou phonème), puis deux lettres = un son, puis trois lettres = un son » ; « travail préalable à l'oral de reconnaissance phonique des sons pour ensuite associer les phonèmes aux graphèmes » ;
- le niveau morphosyntaxique avec l'inventaire de points grammaticaux à étudier : « mémorisation des structures linguistiques et des irrégularités » ; « maîtriser l'orthographe et les structures syntaxiques élémentaires », ou encore « certaines règles de grammaire (le féminin, le pluriel, les formes de conjugaison des verbes, l'écriture des homophones grammaticaux, etc.) », « les variations de temps et de mode »... ;
- le niveau textuel avec un travail sur « les sortes de textes », « la structure des textes », avec l'« écriture de petits textes simples et contextualisés ».

La catégorie des « exercices », ciblés sur un aspect de la langue écrite, apparaît largement représentée dans ce pôle linguistique des apprentissages, et les suggestions des étudiant-e-s renvoient aux typologies d'exercices bien connues de la didactique du français langue maternelle ou étrangère (exercices lacunaires, de discrimination, de dictée...) ⁸. On trouve également des propositions d'activités en réception et en

⁸ Pour un aperçu de ces typologies, nous renvoyons pour le FLM à la lecture de Simard, C. et al. (2010) et pour le FLE à Cuq (dir.) (2003).

production, dont les objectifs ne sont pas explicités (quel type de texte ? Pour quoi faire ?). Celles-ci prennent souvent la précaution d'afficher des ambitions modestes (« lecture de textes d'un langage simple », « on favorisera les écrits courts et accessibles », « faire des activités qui semblent faciles et réutilisables dans la vie quotidienne », ...), ou suggèrent des formes d'étayage qui vont soulager l'apprenant dans la réalisation de la tâche (« rédaction d'un texte à partir de consignes et banque de mots », « travailler sur les noms des enseignes des commerces et des services publics (les caractères sont de grande taille, ce qui facilite la lecture au début) », etc.).

Les verbatims sur la progression en lecture illustrent largement ces tendances à la fragmentation des apprentissages en exercices ou activités autonomes, en se focalisant là encore sur l'apprentissage du code et l'acquisition d'habiletés techniques, dans un apparent renoncement à associer technicité et accès au sens, ou à conduire d'autres activités langagières en parallèle.

8.2 - La segmentation et la compartimentation des activités dans la progression en lecture

Des conceptions plus ou moins précises et expertes de la progression en lecture se dégagent des productions, les plus floues se signalant par l'utilisation de termes très généraux et/ou plus ou moins pertinents, et par une difficulté à cerner des formes d'exercices ou d'activités qui permettraient de structurer les apprentissages de l'écrit.

Par exemple, avance un étudiant, il faudrait « se concentrer dans un premier temps sur l'audio-visuel afin de familiariser avec l'alphabet et les sons de la langue à acquérir, puis exercices sensori-moteurs afin d'introduire les apprenants dans la lecture et dans l'écriture de manière progressive, en commençant par des mots courts et simples et par les règles principales d'orthographe ». Un autre propose : « tout d'abord travail d'alphabétisation, tenter de familiariser les apprenants avec une graphie associée à un mot à l'oral ».

Mais l'on recense aussi des discours plus précis qui réfèrent à une conception de la progression relativement partagée dans nos données, portant une vision très compartimentée des apprentissages, selon une logique qui irait « du simple au complexe », sans que l'on puisse par ailleurs cerner ce que recouvrent ces notions de simplicité/complexité. Dans ce modèle de progression, de logique ascendante, que nous avons déjà exemplifié en section 3, on part de l'apprentissage des plus petites unités de la langue écrite pour aller vers les plus grandes (lettres, mots, phrases, textes), correspondant *a priori* à un niveau de difficulté croissant. Les acquisitions envisagées dans une étape semblent reposer entièrement sur les acquisitions réalisées dans la précédente, avec un démarrage par les compétences dites « de bas niveau » (Ecalte et Magnan, 2010).

Cette focalisation sur les processus d'identification des mots a pour conséquence une tendance à évacuer les processus de compréhension ou à conduire à un traitement dissocié de l'apprentissage du code et de la compréhension qui est envisagée dans d'autres activités. Ces deux sens du mot « lecture » (« déchiffrer », « décoder » vs « comprendre ») sous-tendent de manière plus ou moins explicite les propos des étudiant-e-s : « l'accès au sens se développe lorsque les apprenants commencent à associer graphie et son (...) il me semble que l'entrée dans l'écrit passe également par l'entrée dans la lecture afin de donner du sens à leurs productions écrites ».

La prise en compte du temps long des acquisitions par des publics sans expérience des situations d'apprentissage formel, paraît en outre difficile à saisir, comme pour cette étudiante qui propose de passer assez rapidement de la « [reprise] des bases si nécessaire (alphabet et lecture) » à une proposition telle que « On pourrait commencer par exemple par demander aux apprenants d'écrire tous les jours une phrase résumant leur journée pour progressivement aboutir à l'écriture d'un journal de bord ou d'un journal intime ».

La place de l'oral, développée plus haut, émerge aussi dans la question de la progression en lecture, mais les étudiant-e-s ne mesurent pas toujours que des pré-requis à l'oral s'imposent pour entrer dans l'écrit dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'apprenant.

Pour conclure sur ces éléments, on soulignera les éventuelles conséquences de ces conceptions de la progression et des objets à enseigner, consistant à penser l'acquisition des savoirs et savoir-faire comme isolés les uns des autres à partir d'exercices ciblés. Le risque est grand, en situation de formation, de faire perdre de vue aux apprenant-e-s l'objectif général des apprentissages (apprendre à communiquer à l'écrit), de véhiculer une idée erronée des actes de lecture-écriture (lire ne revient pas à savoir déchiffrer, pas plus

qu'écrire n'équivaut à bien copier ou orthographier), et de consacrer de longues heures de formation à des apprentissages formels longs, fastidieux, et lassants à force de répétition, avec l'idée que l'on ne pourrait commencer à comprendre et à produire de l'écrit que lorsque le code et le geste graphique sont maîtrisés.

Bien que les étudiant-e-s mentionnent de façon récurrente et pertinente la prise en compte nécessaire des besoins des apprenant-e-s, leurs suggestions faites en matière de progression dans les apprentissages langagiers suivent une autre logique. On peut penser que la formation a alors pour vocation de fournir aux étudiant-e-s des outils méthodologiques leur permettant d'avoir une vision plus globale et plus cohérente de la progression.

Les discours que nous venons d'analyser nous semblent en tout cas témoigner à la fois de certains acquis de la formation en master (l'attention aux besoins, la réflexion sur les contenus, activités, supports, et approches de l'enseignement des langues), mais aussi d'un réel besoin de formation lorsque l'on constate la difficulté des étudiant-e-s à se représenter de façon réaliste une démarche, une progression, une structuration et une temporalité des apprentissages et, plus globalement, le parcours d'apprentissage d'adultes en situation d'apprendre ou de réapprendre à lire et à écrire.

Conclusion

Les analyses que nous avons menées sur un corpus de 109 productions recueillies auprès d'étudiant-e-s en master 2 didactique des langues, formateurs-trices ou futur-e-s formateurs-trices linguistiques auprès d'adultes peu ou non lecteurs-scripteurs, témoignent :

- d'une difficulté à articuler les apprentissages linguistiques liés à l'entrée dans l'écrit à la dimension socio-pragmatique des apprentissages visés,
- d'une conception scripto-centrée des apprentissages,
- d'une quasi absence de mention des aspects extra-linguistiques des actes de lecture (accès au sens) et d'écriture (production du sens),
- du recours à des ressources personnelles (souvenir d'expérience d'apprentissage ou d'enseignement, connaissances ordinaires ou expertes sur l'enseignement de langue) pour étayer les propos. L'ensemble de ces connaissances et expériences teintent leurs représentations et laissent transparaître des difficultés à naviguer entre ces repères pour penser des démarches cohérentes d'enseignement de l'écrit à des adultes peu ou pas lecteurs, qu'ils soient francophones ou non.
- d'une représentation compartimentée des activités langagières engagées dans le processus de l'entrée dans l'écrit.

Ces constats sur les représentations des étudiant-e-s sur les objets et démarches d'enseignement conduisent à une triple nécessité dans la formation de formateurs-trices : d'abord, celle de faire émerger les représentations des étudiant-e-s dans leurs soubassements expérientiels et leurs présupposés théoriques quel que soit leur degré d'expertise personnelle ; ensuite, celle de rendre explicites quelques fondements théoriques qui orientent en partie les pratiques en formation d'adultes, dans une approche pluridisciplinaire de la langue écrite et de son apprentissage ; enfin, celle de tirer de ces clarifications des orientations didactiques qui s'inscrivent dans une approche située de l'apprentissage de la lecture-écriture aux adultes, porteuse de sens pour les apprenant-e-s.

Bibliographie

- Auzanneau, M., Leclère-Messebel, M. (2009). L'enseignement/apprentissage du français dans la formation pour adultes : questionnements sociolinguistiques ». In I. Pierozak, J.M. Eloy (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* (pp. 227-232). Paris, L'Harmattan.
- Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, collection Quadrige manuels.
- Bentolila, A., Chevalier, B., Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris : Nathan.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg : Unité des politiques linguistiques.
- Cuq, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.
- Demont, E., Gombert, J.-E., (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 2004/3 (Vol. 56), pp. 245-257.
- Downing, J., Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Ecale, J., Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*, Paris : A. Colin.
- Eme, E., Nantes, N. et Delliaux, C. (2011). Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/3-2011, <http://osp.revues.org/3516>. Consulté le 15 février 2016.
- Fayol M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*, Paris : PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Ferreiro, E. (1977), Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue suisse de psychologie*, n°36, pp.109-130.
- Giasson, J. (2012), *La lecture. Apprentissage et difficultés*, Bruxelles, De Boeck.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2003). « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle ». *Repères*, n° 27, INRP, pp. 45-53.
- Gombert, J.-E., Largy, F. (1995). « Acquisitions métalinguistiques chez les analphabètes ». *CALAP*, n° 13, pp. 123-143.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit.
- Guernier, M.-C. (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique. *Savoirs et formation, Recherches & Pratiques*, n°1, Hors-Série, pp. 93-112
- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 2007/2 n° 14, p. 8-55. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8.htm>. Consulté le 7 juillet 2017.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In H. Adami, V. Leclercq (ed.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (pp. 173-196). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Manesse, D. et al. (2014). *Enseigner aux publics faiblement lettrés : savoirs académiques face aux savoirs d'expérience*, Paris : USPC.
- Moirand, S., (1979). *Situations d'écrit*, Paris : CLE International.
- Olson, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit*, Paris : Retz.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*, Bruxelles : de Boeck.
- Veloz, N. (2017). Les spécificités de l'enseignement du français aux adultes migrants non francophones peu ou faiblement scolarisés : étude des pratiques déclarées de formateurs du contexte associatif français, Master of Arts in french, specialization in pedagogy and linguistics, Middlebury College, school in France
- Vicher, A., (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. In H. Adami, V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (pp. 197-236). Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Auteures

Malory Leclère est maître de conférences en sciences du langage et didactique des langues à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et membre de l'équipe DILTEC-EA 2288.

Laurence Le Ferrec est maître de conférences en didactique des langues à l'université Paris Descartes et membre du laboratoire EDA-EA 4071.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch

Schreibenlernen im Erwachsenenalter: Äusserungen von Ausbilderinnen und Ausbildern und Perspektiven für die Lehrerbildung

Malory Leclère und Laurence Le Ferrec

Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Vorstellungen von (zukünftigen) Ausbildenden zum Schreibunterricht für Erwachsene mit geringer oder gar keiner Schulbildung. Aufgrund der Analyse ihrer Äusserungen während eines Ausbildungskurses machen wir eine Bestandsaufnahme ihrer Kenntnisse und ihres Know-hows. Wir zeigen, dass diese sich um zwei Hauptaspekte (sprachliche und sozio-pragmatische) drehen, deren Wechselwirkungen nicht systematisch berücksichtigt werden. Wir fragen uns, wie in diesen Äusserungen die durchgeführten Sprachaktivitäten im Schreiblernprozess erfasst werden. Die Äusserungen zeigen indirekt die Schwierigkeit der Studierenden, sich zwischen verschiedenen theoretischen und praktischen Bezugspunkten, die sie im Laufe ihres Berufslebens aufgebaut haben, zu bewegen.

Schlüsselwörter

Didaktik des Lesens, Didaktik des Schreibens, Erwachsene, Ausbildung der Ausbildenden

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.