

Une démarche pédagogique : l'école à 91 ans

■ Catherine Stercq
Lire et Écrire

Ce texte peut être considéré comme une illustration du texte de Danielle De Keyzer paru dans le numéro précédent sur l'emploi de la Méthode naturelle de lecture et d'écriture en alphabétisation adulte.

Voici une démarche proposée dans le cadre d'un cours du soir pour travailleurs qui venaient en formation deux fois deux heures par semaine et qui apprenaient à lire et à écrire avec la Méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE). Le groupe était alors constitué de 8 personnes, hommes et femmes, belges et étrangers de différentes nationalités, effectuant divers métiers. Ces personnes s'exprimaient aisément à l'oral, débutaient à l'écrit avec cependant, comme dans tous les groupes, une assez grande hétérogénéité. Au moment où la démarche a été réalisée, elles avaient déjà acquis la maîtrise du geste graphique, la reconnaissance globale de mots familiers et certaines commençaient à repérer des analogies : « c'est comme ».

Centrée sur la production d'écrits et alternant textes de travail produits par les apprenants et documents authentiques, la MNLE permet de se confronter aux différentes fonctions et au fonctionnement du langage écrit. Le travail à partir du texte *L'école à 91 ans* aborde plus particulièrement **la lecture suivie de petits textes inconnus** – un article de journal et un extrait de roman pour adultes – qui permet d'approcher les fonctions informatives et patrimoniales de l'écrit. Elle est basée sur **la production d'écrits personnels**, permettant d'aborder la fonction identitaire et les codes de l'écrit : code graphique, code grammatical, codes alphabétique et orthographique (prise de conscience de la correspondance entre les mots de la chaîne parlée et de la chaîne orale, des phonèmes, de la combinatoire, mais également de la non correspondance terme à terme entre la chaîne parlée et la chaîne écrite).

Supports :

.....

- L'article de journal choisi reproduit en 3 versions différentes (voir ci-dessous), chaque version en autant d'exemplaires que de participants.

- les textes produits par les participants au fur et à mesure de leur production, tapés entre deux séances de travail, en autant d'exemplaires que de participants.
- Un roman ou récit autobiographique racontant une expérience proche du vécu des participants et une photocopie par personne d'un extrait pouvant être lu et compris par le groupe.

DÉROULEMENT DE LA DÉMARCHÉ (3 SÉANCES DE 2H/2H30)

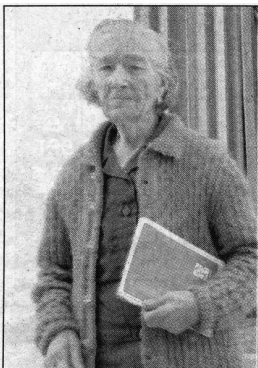
1) Comprendre un article de journal (1h/1h30)

Dans la «petite gazette» d'un journal quotidien, un article parle d'une femme de 91 ans qui a commencé à apprendre à lire et à écrire. L'article est court, son contenu directement lié au vécu du groupe. Il contient beaucoup de mots familiers mais ne pourrait être directement lu et compris par les participants sans une médiation, une démarche construite par le formateur. Aussi pour aborder ce texte, et de manière plus générale, pour habituer ces personnes débutantes à manipuler et traiter des écrits complexes - ici le journal quotidien -, j'ai utilisé le procédé classique suivant. Chacun reçoit une première version de l'article presque entièrement masqué. Seule la photo l'illustre et quelques mots apparaissent. Il s'agit de mots qui devraient pouvoir être lus par le groupe et qui permettent de faire des hypothèses sur l'histoire relatée par l'article. Une fois les mots lus, chacun est amené à imaginer l'histoire, à faire des hypothèses, à débattre avec le groupe des différentes hypothèses proposées.

Une deuxième version de l'article est alors distribuée, plus complète que la première. Chacun est invité à la lire, à partager avec le groupe les mots qu'il a lus, compris, à confronter ce nouveau texte aux hypothèses émises et, le cas échéant, à les modifier ou à choisir celle qui se dégage suite à ce complément d'informations.

L'article entier (version 3) est alors distribué. Confirme-t-il l'histoire? Chacun va vérifier... L'article entier est lu, avec l'aide du formateur, notamment pour les noms propres.

L'ÉCOLE À 91 ANS

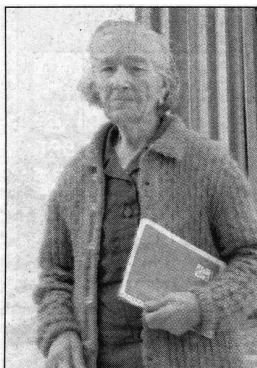


A l'âge de 91
ans,
dans le sud de l'Espagne
écrire,

dans sa jeunesse
de ses petits
frères.

Version 1

L'ÉCOLE À 91 ANS

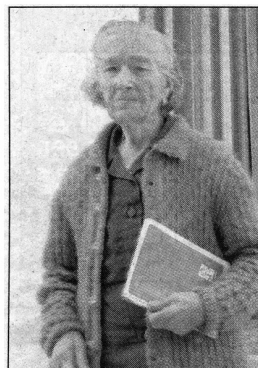


pour l'école. A l'âge de 91
ans, cette habitante
dans le sud de l'Espagne, a
écrire,
trop tard

d'aller à l'école
dans sa jeunesse
devait s'occuper de ses petits
frères.

Version 2

L'ÉCOLE À 91 ANS



Cahier d'exercices sous le bras,
Adelaida Vasco Arrai est en rou-
te pour l'école. A l'âge de 91
ans, cette habitante de Guajar
Alto, dans le sud de l'Espagne, a
décidé d'apprendre à lire et à
écrire, estimant qu'il n'est ja-
mais trop tard pour bien faire.
Elle a expliqué qu'elle n'avait pas
eu l'occasion d'aller à l'école
dans sa jeunesse parce qu'elle
devait s'occuper de ses petits
frères. Photo EPA.

Version 3

Cette manière de travailler un texte a pour objectifs d'empêcher une lecture linéaire ânonnée, de susciter l'intérêt et le questionnement, d'amener les apprenants à imaginer une histoire à partir de quelques mots, à faire des hypothèses, les confronter oralement à celles des autres, les confronter au texte, ce qui développe la capacité à inférer. Elle est très intéressante aussi à utiliser avec des déchiffreurs, mauvais lecteurs.

2) Ecrire son histoire, une expérience, en lien avec l'article La raconter (30'/1h)

«Et nous, dans notre jeunesse, avons-nous été à l'école? Oui, non, pourquoi?»

Chacun va raconter son histoire au plus proche de l'article, ce qui correspond à la situation d'expression spontanée dans les groupes débutants, la première phrase dictée inspirant les suivantes. Le

formateur va écrire au tableau les différentes histoires sous la dictée de chacun, en colonnes sous la forme suivante :

Dans ma jeunesse	je n'ai pas été à l'école	parce que mon père ne voulait pas
Quand j'étais petite	j'ai dû arrêter l'école	parce que j'ai eu un accident
Quand j'étais petit	je n'ai jamais été à l'école	parce que ma famille était pauvre
	j'ai été 3 ans à l'école...	
	je n'ai pas réussi à l'école...	

Ce listing, tapé et distribué au groupe lors de la séance suivante, va alors être travaillé à la lecture comme « texte de base » de manière classique en MNLE (1h/1h30) :

- lecture de textes gammes (le formateur/un apprenant montre des éléments à un apprenant qui dit la phrase montrée, par exemple : « Dans ma jeunesse, je n'ai pas réussi à l'école parce que j'ai eu un accident »);
- dictée recherche (le formateur dicte une histoire en prenant un morceau dans chaque colonne, les apprenants repèrent les éléments dans les colonnes et les écrivent en les recopiant);

L'utilisation répétée des mêmes expressions, mots et structures va permettre aux apprenants de les mémoriser tant à l'oral qu'à l'écrit. Et dès lors d'entrer dans leur « dictionnaire vivant », mobilisable face à des situations inconnues. Cela permettra aussi, éventuellement, de se questionner sur les transformations observées dans l'axe vertical (petit/petite), transformations que l'on n'abordera, à ce stade, que si une question est posée à ce sujet. Et que, bien sûr, on ne recherchera pas artificiellement. Elles sont là parce que le groupe est mixte. Il n'y aurait eu que des femmes, on n'aurait écrit que 'quand j'étais petite'. Mais on ne les fuit pas non plus ! Toute proposition cohérente avec le sujet est acceptée et écrite !

L'écrire (30'/1h)

Chacun va alors écrire son histoire, en commençant par une phrase du listing, puis en essayant de poursuivre celle-ci, de la développer, en utilisant ses outils (mots mémorisés, textes travaillés, listes de mots, cahier d'analogies,...) et avec l'aide du formateur qui va écrire les mots inconnus (par exemple « trousseaux » dans le texte d'Aïcha – texte 4) et amener l'apprenant à en écrire lui-même en le soutenant par le questionnement : Aïcha veut écrire 'mariage', mot qui ne se trouve pas dans les « dictionnaires vivants » mis en place. Je vais lui proposer d'essayer de l'écrire seule en faisant appel à ses connaissances. Je prononce 'mariage' : « C'est comme quel autre mot ? Qu'est-ce qu'on entend au début ? Quelle lettre tu écris en premier ? ». Le dialogue se construit en fonction des réponses, de ce

que l'apprenant écrit spontanément (ma ou m ou rien,...). C'est ce travail, à quatre mains entre l'apprenant et le formateur, qui va permettre à l'apprenant de construire le système graphophonétique et la combinatoire (le 'mariage' des lettres) mais aussi de prendre conscience de la non correspondance entre chaîne parlée et chaîne écrite. Et l'amener à concevoir le système orthographique du français, qui ne peut s'écrire qu'en 'allant voir'.

Travailler ainsi n'est possible que parce que le groupe n'est pas trop important et que la majorité des apprenants en est encore au stade du recopiage et va écrire en recopiant dans le listing sans oser s'aventurer à une production personnelle. La difficulté consiste à construire une phrase correcte en reprenant, dans les différentes colonnes, des éléments qui font sens pour eux et pour le lecteur (textes 1 et 2). Ou parce qu'ils ont été scolarisés et sont rodés à la recherche dans leurs outils (texte 3). Heureusement pour l'animateur, qui va pouvoir se consacrer à ceux qui commencent spontanément à quitter le modèle pour entrer dans une histoire plus personnelle. Comme Aïcha (texte 4). Mohamed (texte 5), lui, se lance et tente des codages phonétiques. Qui ne peuvent être corrects, vu la complexité des correspondances graphophonétiques en français – qui est de fait plus un système orthographique qu'un système alphabétique – et les problèmes d'expression orale et d'accents.

C'était la première fois que nous étions de cette manière en situation d'écriture. Par la suite, le formateur doit absolument travailler individuellement avec chacun pendant que les autres travaillent seuls ou en sous-groupe sur d'autres tâches. Et ce, pour soutenir par le dialogue pédagogique, l'écriture, l'énonciation, le recours aux outils et dictionnaires, la réflexion sur le fonctionnement du langage écrit. Etre à côté, par exemple, de l'apprenant auteur du texte 2 qui, après avoir écrit à partir du listing, a tenté seul une production à partir d'une stratégie phonétique – je pepa le a cole' – inopérante en français, pour écrire avec lui, l'amener à se poser des questions sur 'comment cela fonctionne', l'inciter à aller voir dans ses outils, notamment dans ses listes d'expressions, et faire appel à l'animateur pour une écriture à quatre mains.

Texte 1

dans ma jeunesse je n'ai été à
l'école.
j'ai été quelques mois à l'école

quand j'étais petite
j'ai été travailler

pour gagner ma vie.

parce que ma famille ~~travaillait pas~~
était pauvre.

Quand j'ai été petite à l'école pendant
3 ans, parce que mes parents ils m'ont
pas les moyens pour m'envoyer à
l'école. Je suis restée à la maison pour
faire la cuisine pour les
mondes j'ai été longtemps à l'école
d'adultes, parce que j'ai eu un a

Texte 4

je brodais les nappes, les draps
trousseaux de mariage.
je couvais les rideaux.

au fait, je mettais 6 mois pour
broder un drap.
broder c'est comme écrire.

c'est très difficile.

□

Texte 2

né le 15 décembre 1938
dans ma jeunesse je n'ai pas été à l'école
je n'ai jamais été à l'école

parce que ma famille était pauvre
je devais
~~travailler~~ pour des frères et sœurs
~~travailler~~
m'occuper des frères et sœurs

dans ma jeunesse je n'ai pas été à l'école
je n'ai jamais été à l'école
parce que ma famille était pauvre
je devais occuper des frères et sœurs
~~je n'ai~~ je n'ai pas été à l'école

Texte 3

Texte 5

dans ma jeunesse
je n'ai jamais été à l'école
parce que mon père ~~me~~ me
voulait pas. voulait pas.
parce que je travaillais
à la maison.
j'allais au marché
j'allais chercher de
l'eau à la rivière.

mère

Cette phase du travail permet :

- d'énoncer oralement une histoire en 'je' à partir d'une histoire proche de la sienne;
- d'en mémoriser la structure à l'oral et à la lecture;
- d'énoncer et écrire, avec l'aide du listing, de ses outils et du formateur, un texte personnel;
- d'enrichir son capital d'expressions et de mots, les prendre comme appuis pour poursuivre l'écriture de son histoire;
- de renforcer le travail sur les analogies;
- de travailler les 'microstructures' combinatoires, la ponctuation, les marques grammaticales;
- de développer la curiosité orthographique.

3) Lire l'histoire des autres (30')

Les histoires de chacun sont tapées, distribuées et lues par le groupe à la séance suivante, ce qui permet de lire des textes inconnus mais proches de sa propre histoire, en s'aidant si nécessaire du listing.

4) Aborder le roman autobiographique (30')

Cette phase du travail est pour moi indispensable, quel que soit le niveau du groupe. Après être parti d'un extrait de journal, après avoir travaillé sur son histoire et celles du groupe, il s'agit d'en sortir. De se confronter à l'actualité du monde ou à la littérature, au roman, à l'autobiographie. Cela va nous permettre de revenir aux fonctions de l'écrit – ici aux fonctions esthétiques et patrimoniales –, de se familiariser avec le livre, d'oser le manipuler et y entrer.

J'ai donc cherché un extrait d'un roman autobiographique pouvant être lu et compris sans préparation spécifique par le groupe – plus de 80% du vocabulaire est connu et le récit est proche de l'histoire personnelle des participants qui vient d'être travaillée –, pour le proposer en lecture individuelle, silencieuse, puis le faire raconter et le faire lire. Et ensuite présenter le livre : le faire circuler, parler de l'auteur, de son contenu...

*Benigno CACÉRÈS
La rencontre des hommes
Seuil, Coll. Points, 1950*

Mon frère, à douze ans, se mit à travailler ; il arrivait le soir, fatigué, les mains écorchées d'avoir toute la journée transporté des briques, préparé le mortier pour les maçons qu'il servait dans un chantier.

Ma sœur qui avait, paraît-il, des doigts de fée, brodait et gagnait déjà, à onze ans, un peu d'argent.

5) Ressenti et évaluation

Après chaque étape de la démarche, il est important de faire émerger le ressenti du groupe et son évaluation du travail réalisé. Puis, arrivé au terme des différentes étapes, de prendre une décision quant à la suite du travail : poursuivre le récit de son histoire personnelle (quand j'étais petit/petite, où est-ce que j'habitais, que faisaient mes parents, ma famille, etc.) ou poursuivre la découverte du roman. Le groupe avec lequel j'ai travaillé a ainsi décidé de poursuivre l'écriture des histoires de chacun selon le même schéma (listing, production d'écrits personnels, lecture des textes des autres). Les textes finaux ont ensuite été dactylographiés et reliés en brochure.

quand j'étais petite j'habitais
au Maroc dans une grande ville
près de la mosquée. ma mère ^{est} venue
en Belgique pour aller travailler.
quand j'étais petite je n'ai jamais
été à l'école. je brodais les nappes
les trousseaux de mariage

Aïcha 2013.

Texte intermédiaire d'Aïcha

Quand j'étais petite,
j'habitais au Maroc, dans une grande ville
à côté de la mosquée.
Ma maman travaillait.
elle faisait le ménage dans une clinique.
Ma mère est venue en Belgique pour aller travailler.
Quand j'étais petite je n'ai jamais été à l'école.
Je brodais les nappes et les trousseaux de mariage.
Parfois je mettais 6 mois pour broder un drap.
Broder c'est comme écrire, c'est difficile.

Aïcha

Texte final d'Aïcha