

Enseignement à adultes immigrés analphabètes

Une démarche

J. Canelas, M. Ducotterd, N. Ferrand

[Cet article est un récit de la démarche mise en oeuvre par les auteurs, formateurs à la Maison de la Promotion Sociale de Saint- Martin d'Hères.](#)

I. LE PUBLIC auquel nous nous référons dans les pages qui suivent est constitué d'adultes, travailleurs d'origine étrangère. Nous les trouvons en formation dans 2 types de stages.

1/ Des stages dits de "préformation", longs, à plein temps, visant un débouché en formation professionnelle.

2/ Des cycles de 240 heures, renouvelables, en entreprise, s'adressant au personnel de ces entreprises, sur le temps de travail, à raison de 3 x 2 heures hebdomadaires.

Le tableau suivant décrit le public que nous avons dans le stage "préformation" de l'année scolaire 1981-82. Il est représentatif de la diversité d'origine, d'âge, de sexe, des gens à qui nous nous adressons (15 stagiaires).

19-26 ans :	4
27-35 ans :	3
36-41 ans :	6
+ de 41 ans :	2
Femmes :	5
Hommes :	10
Algériens :	9 (dont 2 femmes)
Marocains :	2 (dont 1 femme)
Tunisiens :	1
Sénégalais :	2 (dont 1 femme)
Français d'origine vietnamienne	1 femme

La caractéristique commune de ce public est "l'analphabétisme". Qu'entendons-nous par là ?

Ce sont des gens qui ne maîtrisent aucune langue écrite, tant sous l'aspect "décodage" (lecture) que sous l'aspect expression (production écrite). Le code écrit en tant que système, en tant que mode d'appréhension du réel, en tant que moyen d'accès à l'information et à la connaissance leur est étranger, aussi bien dans leur langue d'origine qu'en Français.

Ils ont à aborder l'apprentissage de ce code dans une langue qui, elle aussi, leur est étrangère et qu'ils maîtrisent la plupart du temps assez mal. Ils ont acquis sur le tas un niveau de français oral "de survie", qui leur permet de se faire comprendre "approximativement" dans les situations quotidiennes. Ce niveau oral se caractérise par :

- le petit nombre de mots disponibles (pauvreté lexicale).
- un fonctionnement grammatical empirique et rudimentaire (mais constitué en système).
- un système phonétique approximatif.

Dans la situation d'émigration où ils se trouvent depuis souvent assez longtemps (10 ans ou plus), la confrontation à l'écrit est incessante et le rapport que ces analphabètes entretiennent avec cet écrit n'est pas nul : les papiers et les démarches administratives de tous ordres, la nécessité d'écrire son nom, de signer ; se diriger dans la ville, prendre le bus, faire des achats, comparer des prix, jouer au loto, au PMU. L'agression permanente de l'écrit publicitaire dans la ville, dans la boîte aux lettres. Autant de situations à travers lesquelles l'adulte analphabète est amené à un embryon de pratique du décodage de l'écrit : pratique effective, mais limitée, non transposable, non intégrée. Ainsi, le mot "Carrefour" est réellement lu dans son contexte d'enseigne d'hypermarché ; "Gauloise" sur un paquet de cigarettes, mais ils cessent d'être lus lorsqu'ils sont sortis de leur contexte.

II. MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

Il n'en reste pas moins que le rapport de l'adulte immigré à l'écrit, dans son expérience quotidienne, est un rapport frustrant : l'investissement qu'il nécessite est sans commune mesure avec la pratique très limitée à laquelle peut arriver l'autodidacte. Face à l'écrit omniprésent, irritant, l'adulte analphabète est en permanence en situation d'échec :

"... Ne pas savoir lire et écrire, c'est comme être aveugle. Je manque de langage pour avoir un métier. Qu'est-ce qu'on a comme métier quand on est sans langage ? Pelle et pioche. Si on avait été à l'école, on aurait un métier. Là, on n'a aucun niveau. Avant, pour remplir un mandat, je demandais à un collègue. C'est dur et ça fait honte."

(Entretien avec Saïd HAMMADI, travailleur algérien en France. LE MONDE du 11 Avril 1978)

Ainsi, l'analphabète adulte immigré ressent comme un besoin urgent, permanent la possibilité de lire et écrire. Dans son milieu d'origine, l'oral était prépondérant et suffisant : ici, l'écrit est omniprésent. Parvenir à le maîtriser, c'est améliorer d'une manière très importante son insertion sociale et professionnelle ; c'est également la condition nécessaire pour envisager la possibilité d'une formation professionnelle : or, quand on est en France avec un statut de "travailleur immigré", cette possibilité est un élément déterminant.

Une enquête réalisée en 78-79, par l'un d'entre nous, auprès de 90 stagiaires de la M.P.S. (Maison de la Promotion Sociale) de Saint-Martin d'Hères fait apparaître que les attentes par rapport à l'apprentissage de connaissances de base en français (lecture, écriture) et en calcul sont :

- 1/ pouvoir mieux se "débrouiller" dans la vie en France.
- 2/ apprendre un métier.

Mieux se débrouiller dans la vie en France, c'est évidemment acquérir un meilleur niveau "d'aisance" dans l'environnement socio-professionnel, c'est être capable d'interpréter les mots, les messages, les codes ; c'est être capable de comprendre et de se faire comprendre. C'est en même temps diminuer l'insécurité, la dépendance, la marginalité.

Quant à l'apprentissage du métier, il est vu :

1/ Comme un atout qui va augmenter les possibilités d'insertion professionnelle : acquérir une qualification, c'est augmenter ses chances d'obtenir un emploi : cette attente reflète bien les difficultés conjoncturelles, où les immigrés sont les premiers touchés pour le chômage et l'insécurité de l'emploi.

2/ Comme la possibilité d'avoir un travail plus intéressant: cette attente ne vient qu'en deuxième position. Ce qui est prioritaire, c'est de trouver le moyen de vivre et de faire vivre sa famille. Elle est pourtant une requête importante: 70% des personnes interrogées dans cette enquête n'avaient exercé en France que des emplois de manœuvres ou d'ouvriers spécialisés.

III. FACE À CE PUBLIC ET À SES ATTENTES, QUELLES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE ?

Notre expérience de formateurs d'adultes jusqu'à ce jour a été une recherche de la réponse la plus appropriée aux attentes et aux besoins de ce public.

En l'absence d'une méthode qui s'imposerait dans ce domaine, nous avons utilisé ou vu utiliser autour de nous, différentes approches, qui, pour la plupart, ont adopté les options méthodologiques de l'enseignement primaire :

- des progressions rigoureuses, tenant compte des difficultés phonétiques des apprenants ont été établies. Elles ont comme principe la correspondance son/graphème.

- des textes "pédagogiques" descriptifs de la vie quotidienne de l'immigré ont été fabriqués par les auteurs des différentes méthodes.

Ces approches ont en commun le même présupposé: le document "authentique", étant donné sa complexité, nécessite au préalable un enseignement long des mécanismes du code écrit.

À ces démarches, nous pouvons faire deux critiques essentielles :

1/ Le système phonétique de la langue française n'est que très approximativement maîtrisé par les apprenants immigrés. Cela rend très aléatoire une méthode fondée sur la correspondance son/graphème. D'ailleurs, cette correspondance est-elle utilisable en français ?

2/ Elles suscitent rapidement chez l'apprenant un certain découragement, devant les difficultés à utiliser dans le quotidien les connaissances acquises. L'autonomie à laquelle il

aspire semble devenir un objectif toujours plus lointain, au fur et à mesure qu'il se heurte aux difficultés de la langue.

Devant ce constat nous avons fait l'hypothèse qu'il n'y avait pas plus de risque à aborder l'apprentissage en répondant immédiatement aux besoins des apprenants.

Or les situations d'écrit auxquelles ont été confrontées les adultes et par rapport auxquelles ils ont des attentes, sont toutes des situations complexes, comme la vie. Entrer dans une telle démarche supposait donc d'accepter la complexité comme une donnée immédiate et nécessaire, à prendre en compte comme telle dès le début de l'apprentissage de l'écrit.

Pour entrer dans cette démarche, nous avons choisi un thème : l'identité, et privilégié une situation d'écrit : celle du formulaire d'identité. En effet, les analphabètes immigrés sont très souvent sollicités pour remplir des formulaires administratifs et ils ressentent très douloureusement leurs manques à ce niveau. Leur donner rapidement des moyens d'autonomie dans ce domaine nous est apparu comme un objectif motivant, jouant un rôle de "déclencheur" dans le processus d'apprentissage. C'est également donner à ceux qui n'arriveront pas dans le temps imparti à structurer une démarche de "lecteur" suffisante, des éléments utilisables dans leur quotidien.

IV. LE TRAVAIL SUR L'IDENTITÉ.

Le formulaire d'identité est pris dans toute sa complexité de document "réel". Parmi les documents à notre disposition, nous en choisissons quelques uns et nous organisons notre enseignement autour de 4 axes principaux :

- la mise en page.
- le contenu linguistique.
- les exercices de systématisation.
- le travail sur les hypothèses de lecture.

► LA MISE EN PAGE.

Quand nous prenons un journal écrit dans une langue que nous ne connaissons pas, nous savons où se trouve la première page, la dernière, où commence un article et où il se termine. L'analphabète ne possède pas toutes ces règles qui régissent les écrits. Le travail de la mise en page a comme objectif l'acquisition de la lecture du premier regard.

Exemples :

a) la feuille de soins de la Sécurité Sociale.

Types de questions :

- 1/ - Qu'est ce que c'est ?
- Il y a combien de pages ?
- Quelles sont les parties réservées, au médecin, au pharmacien, aux vignettes ?

- Où est-ce que l'assuré signe ?
- Qu'est-ce qu'on écrit dessus ?

Les apprenants le savent, il suffit de le rappeler. Il est également intéressant de leur faire exprimer comment ils l'ont appris, pour une approche de leur stratégie d'apprentissage.

2/ - Il y a combien de sortes de traits ?

- Pourquoi est-ce qu'il y a des traits gros, moyens et fins ?
- Quels sont les différents caractères qui sont sur cette feuille ?
- Où sont les gros traits ?
- Il y en a combien ?
- Où sont les traits moyens et où se trouvent-ils ?
- Pourquoi est-ce qu'il y a différentes sortes de traits ?

3/ Quels sont les différents types de caractères que l'on trouve sur la feuille ?

- Ils se trouvent où ?
- Pourquoi est-ce qu'il y a différents caractères ?

b) L'affiche.

1. Qu'est-ce que veut dire le dessin ?
2. Il y a combien de sortes de caractères ?
3. Pourquoi est-ce qu'il y a des caractères différents ?

c) le journal.

- 1.- Il y a combien de pages ?
 - Où se trouvent les petites annonces ?
 - Où se trouve la page des sports ?Etc.

2. la première page.

- Où est le nom du journal ?
- Il y a combien de colonnes ?
- Il y a combien de titres d'articles ?
- Tel titre correspond à quel article ?
- Où commence l'article et où se termine-t-il ?

3. Il y a combien de sortes de caractères ?

- Pourquoi ?

Dans les stages de pré-formation, ce travail est souvent accompagné d'un schéma réalisé par le stagiaire. On demande tout simplement de faire le dessin de la feuille de soins, de l'affiche ou de la page du journal.

► LE CONTENU LINGUISTIQUE.

L'identité comporte un nombre restreint de mots qui sont utilisés quotidiennement : nom, prénom, date et lieu de naissance, né(e) le, à, adresse, domicile, n°, rue, localité, code postal, nationalité, signature ...

La première phase de l'alphabétisation a pour objectif la lecture-compréhension de tous ces mots dans leur contexte et l'aptitude à y répondre par écrit.

Démarche :

a) Qu'est-ce qu'il y a d'écrit sur la carte d'identité ? Dans quelles autres situations on nous demande l'identité ?

b) Écriture du mot "NOM" au tableau.

c) Recherche de ce mot sur la carte d'identité.

d) Chaque apprenant écrit son propre nom.

Il s'agit là d'un apprentissage de l'écriture de son propre nom ou d'une amélioration de son graphisme.

e) Même démarche pour les autres mots.

► LES EXERCICES DE SYSTÉMATISATION.

1° PHASE.

1 - repérage des mots dans d'autres contextes :

ex : Chercher le mot "NOM" dans la feuille de soins, la carte d'identité, la feuille d'impôts, etc.

2 - entraînement à la lecture rapide :

ex: chercher le plus vite possible le mot "NOM":

- sur des documents authentiques.

- sur des feuilles sur lesquelles on a écrit une centaine de mots différents. La place du mot est différente selon les feuilles.

3 - travail au rétro-projecteur.

On projette un mot. On laisse un temps minimum et on en demande la lecture.

4 - lecture rapide/mémoire,

On projette trois mots.

On demande si tel mot était présent ou pas.

On essaie toujours de faire très attention au temps d'exposition. Il ne doit jamais être long.

2° PHASE.

1 - on écrit un mot au tableau.

On demande au stagiaire de fermer les yeux et de l'écrire mentalement.

On demande ensuite au stagiaire les signes qu'il avait oubliés.

2 - même exercice.

Mais on demande au stagiaire d'écrire le mot après l'écriture mentale. On aura effacé le mot du tableau.

3 - on écrit un mot au tableau.

On demande : qu'est-ce qu'il y a de difficile à retenir dans ce mot ?

On efface et on demande au stagiaire de l'écrire.

On corrige.

3° PHASE.

1 - Les familles de mots.

Il s'agit de faire prendre conscience au stagiaire qu'il existe dans les mots des morphèmes qui sont porteurs de sens.

Ex : travail travailleur travailleuse.

Dans nationalité on peut faire prendre conscience de: nation, national.

Les différents mots appartenant à une même famille sont ensuite replacés dans des phrases à trous.

2 - La décomposition du mot en syllabe.

Nous pensons que la décomposition des mots en syllabes n'est pas la panacée qui résout les problèmes de la généralisation ni l'origine de tous les obstacles à l'apprentissage de la lecture. Nous croyons que la lecture en situation accompagnée d'exercices de systématisation permettent l'acquisition de la lecture. Ceci dit, l'immigré adulte analphabète est souvent en contact avec des personnes désireuses de lui apprendre à lire. Celles-ci ont tendance à employer les modèles d'apprentissage qu'elles ont connus dans le primaire.

Dans notre réflexion actuelle nous pensons qu'à partir d'un certain stade, la décomposition du mot en syllabes n'est plus une entrave à la lecture rapide. De toute façon, il ne faut pas refuser à un stagiaire de décomposer un mot en syllabes s'il le demande.

► LES HYPOTHÈSES DE LECTURE.

Le travail sur la mise en page est aussi un travail sur les hypothèses de lecture.

a) lecture d'un mot illisible d'après le contexte.

. j'(arrive) à la maison à 10 heures.

. j'a _____ à la maison à 10 heures

. Pierre mange (chez ou avec) René.

. Pierre mange ch _____ René.

Il faut faire prendre conscience à l'apprenant des indices qui lui permettent de choisir tel mot plutôt qu'un autre.

b) Compréhension d'un mot inconnu d'après le contexte.

Lorsqu'un mot, inconnu des stagiaires, apparaît dans un texte, on voit avec eux les différentes possibilités en fonction du contexte.

c) On donne au stagiaire une adresse écrite par des personnes différentes :

Maison de la Promotion Sociale
Domaine Universitaire 38406 SAINT MARTIN D'HÈRES

On demande au stagiaire de reconstituer chacune de ces trois adresses. Cette adresse et les trois versions ont été découpées en mots. Il doit tenir compte de l'ordre du texte et des différentes écritures.

d) travail sur un texte.

1. La feuille de soins.

- rappel du travail fait sur la mise en page qui constitue déjà un travail sur les hypothèses de lecture.
- on donne aux apprenants la feuille de soins suivante :
- on lit et on systématise.
- on fait le lien entre lecture et mise en page.
- on fait des hypothèses sur les espaces vides.
- on introduit la feuille suivante :

2. Les petites annonces.

- travail préalable sur la mise en page et repérage des différentes rubriques.
- on donne une petite annonce dont on a effacé une partie.
- on fait des hypothèses sur les espaces blancs et on donne un supplément d'information qui réduit les hypothèses.
- on donne le texte complet et on le replace dans son contexte feuille et journal.

3. Nous employons cette technique sur des textes de différents niveaux. Elle permet d'aborder des textes difficiles, articles de journaux, fiches techniques, etc. et de travailler avec des apprenants à différents stades de lecture.

LES PRÉALABLES TECHNIQUES À L'ENTRÉE EN FORMATION QUALIFIANTE ABORDÉS DANS LE CONTEXTE D'INITIATION À LA LECTURE.

Les "préalables techniques" en référence sont constitués par ce qui a trait à l'expression graphique des données et besoins d'une production "normalisée" : dessin technique, schématisation, ordres logiques conduisant aux "méthodes" et impératifs d'exécution (comparaison, mise en relation, déduction...). La pratique gestuelle est elle-même partie intégrante de ces préalables.

Ils pourraient faire l'objet de progressions formelles et bien établies de dessin industriel, technologie et pratique d'atelier. Or, l'usage de ces dernières sur le type de public considéré s'est révélé trop inefficace.

QUELS CHOIX ?

a) Nous avons progressivement opté pour une modulation des objectifs :

- privilégier la lecture - compréhension du dessin, au détriment d'une exécution tendant au parfait.
- donner toute sa place au travail du schéma ou du croquis, qui permet une "projection mentale" plus rapide, plus directement fonctionnelle.
- Entraîner au maximum à la lecture de consignes composées (dessin-écriture-autres codes symboliques.)
- orienter en priorité les travaux d'atelier vers des regroupements avec les problèmes traités par ailleurs (relations et organisation de l'espace, successions logiques, etc.), pour réserver les productions formelles en fin de stage.

b) Nous avons orienté nos interventions vers une pratique "globalisante" de l'interdisciplinarité :

Dans la période récente, la formation d'adultes n'a pas manqué de tentatives pédagogiques cherchant à faire jouer l'interaction des matières d'enseignement traditionnel ("intégration des matières", pédagogie de "l'objet technique"..)

Ce n'est pas sans raisons. S'il est un lieu commun d'affirmer que tout apprentissage est complexe, il l'est peut-être moins de dire qu'un adulte, dans la situation, rassemble son énergie sur UNE difficulté qui lui semble essentielle, et qu'il se réfère à ses expériences passées par analogie. Ce procédé, source de richesse, mais aussi d'inhibitions, nous a confrontés à deux nécessités à priori contradictoires :

1/ Celle de ne pas disperser l'énergie focalisée sur un apprentissage "clé" à un moment donné.

2/ Celle de multiplier les situations et conditions susceptibles de provoquer les déblocages, les "déclics", dans la compréhension et l'acquisition.

POUR QUELLE PRATIQUE ?

a) Rythme, unité de l'intervention, ruptures...

Pour éviter le "saucissonnage" de l'intervention, celle-ci se fait sur des tranches de 4 heures, voire de 8h selon les activités et les moments. Au delà du rythme horaire, nous avons tenté de jouer sur le rythme des contenus: ainsi, les trois formateurs centrent leur activité en fonction

d'un objectif principal appelé "CHANTIER" et qui peut se dérouler sur 18 jours, 3 semaines au plus.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas d'intervenir successivement sur le même conte nu, la même "progression", ce qui serait lassant pour le stagiaire et ne prendrait pas en compte le besoin de ruptures. Il s'agit au contraire de développer une activité dans un domaine propre, en opérant des recoupements fonctionnels ou sous-jacents avec le ou les thèmes du "chantier" principal. Ceci pour répondre à la nécessité d'unité et de globalisation du travail. (Un enfant peut passer facilement d'un centre d'intérêt à un autre, un adulte travailleur, analphabète de surcroît, conduit ses cheminements de façon plus linéaire).

b) ... Et démarche interdisciplinaire :

Reprenons la proposition de travail sur l'identité qui constitue le 1er abord de la lecture, mais aussi le premier chantier.

Durant la période considérée, le formateur linguiste "conduit" le travail : c'est lui qui a la maîtrise du chantier, par la détermination des contenus, la méthodologie et le temps passé avec le groupe.

Nous choisissons comme exemple l'adjonction de l'initiation au dessin durant cette phase. Le formateur technique cherche l'adéquation de sa proposition, avec celle du formateur linguiste, dans deux directions "impératives".

1°/ Donner un appui stratégique au contenu direct du chantier :

On utilise de façon systématique les différents éléments de l'identité déjà travaillés, et ce, à chaque occasion qui se présente : utilisation d'une nouvelle feuille, présentation d'un document avec, soit écriture/soit lecture des nom, prénom, adresse ou lieu de travail présent ou antérieur, ... etc.

Cela peut se traduire également par l'aide à un exercice de "français" non terminé, ou par un rappel, une répétition - 20 mn par exemple en début de matinée - du travail "langue"

2/ Opérer une mise en oeuvre distincte faisant appel de façon explicite ou sous-jacente aux notions impliquées dans le thème essentiel :

Nous travaillons l'espace et son organisation en commençant par l'espace-salle. Par une démarche "ronds dans l'eau", on l'étend successivement au bâtiment, au terrain environnant, au quartier, à la ville, (où l'on situe les points connus : occasion de lecture fonctionnelle ...) à la carte routière ou de géographie...

C'est immédiatement après le début du décodage de l'espace-feuille (travail sur la fiche de sécurité sociale) que nous abordons la description graphique de la salle de travail. C'est généralement ardu, cela donne lieu à des interprétations fort différentes :

- murs à plats.
- murs en plan.
- tables "renversées".
- portes et fenêtres couchées ou debout, etc.

La suite de la démarche consiste en une succession de phases complémentaires.

- Confrontation des différentes productions.
- Analyse sommaire des dessins.
- Recherche d'une expression graphique commune.

On aura peu de peine à comprendre qu'un tel exercice met déjà en cause plusieurs notions complexes relatives au dessin normalisé : rectitude, perpendicularité, abstraction plan, etc.

Nous avons mis en évidence l'inutilité de systématiser immédiatement de ces notions. En revanche, nous trouvons intéressante l'exploitation maximale de l'approche globale de la description graphique.

Revenons un peu en arrière. Peu importe les traits parfaits et perpendiculaires, nous attachons une importance essentielle au(x) sens donné(s) à l'expression graphique.

Un "analphabète" ne maîtrise généralement pas de technique du tracé en rapport avec sa perception oculaire, et tel lieu "dessiné" aujourd'hui ne le sera pas demain de façon forcément analogue.

Si l'expression "brute" n'est pas stabilisée, son décodage ne l'est pas non plus, surtout lorsqu'il s'agit de "lire" le dessin d'un voisin. Problème de communication s'il en est, "l'essentiel", disions-nous, est bien de donner un sens connu et reconnu à tel ou tel trait, à sa direction, à telle ou telle forme (soit : aller vers l'apprentissage d'une technique de décodage).

Alors, quel lien précis avec la lecture ? Tout simplement que les deux activités données en exemple, ont en commun l'entraînement à reconnaître un sens "collectif" socialisé - à des "traits", "lettres" pour les uns, "formés pour les autres".

Nous insisterons sur la place de la parole lors des phases confrontation :

- analyse
- expression commune.

Son rôle est questionnant :

- "- qu'est-ce que tu as fait là ?
- comment, tu ne comprends pas ?
- mais tu vois bien !
- mais si !
- mais non !..."

formalisant :

"Tiens, ceux-là se ressemblent !

- pourquoi ?...

et donne deux "clés" essentielles au décodage.

Nous avons, bien entendu, expérimenté ce type de démarche interdisciplinaire sur d'autres "chantiers". Nous cherchons à le développer, en particulier en direction d'autres "matières" telle l'apprentissage de la logique mathématique.

J. Canelas, M. Ducotterd, N. Ferrand