



HORS SÉRIE

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
• 330 187 12669

Savoirs et formation

COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE

Savoirs de base



DÉCEMBRE 2004

Prix : 10

DÉFINIR LES SAVOIRS DE BASE

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES . EU
• 338 18712669

par Sophie **ETIENNE**,
Chargée de mission à la fédération AEFTI

«Ce qui est le plus souvent sous-entendu ou désigné par ces termes, ce sont les savoirs ou capacités qui entrent en jeu dans la plupart des activités de la vie quotidienne, sociale, économique, professionnelle et dont la non-maîtrise rend difficile la plus simple, apparemment de ces activités !»

Les savoirs de base ne peuvent se «définir qu'en référence à un lieu, un temps. Ici, il s'agit de la société française contemporaine. Institutionnellement, les critères concernant les formations de base sont fournis par des chercheurs comme Colette Dartois² qui définit ainsi les principaux domaines de savoirs de base.

Ces savoirs sont constitués d'une part de la communication qui comporte des savoirs et des capacités à communiquer oralement (parler, formuler, s'exprimer, écouter, entendre, comprendre...), et par écrit (lire en les comprenant des textes diversifiés, écrire, de façon à être compris, des textes divers qui ont des fonctions et des objectifs différents).

D'autre part, les mathématiques comprennent les savoirs et les capacités permettant de compter, opérer sur les nombres, mesurer, effectuer des travaux géométriques, résoudre des problèmes, comprendre et reconnaître des relations entre les grandeurs. Il faut également être en mesure de maîtriser la situation dans l'espace comme situer la droite et la gauche, se déplacer dans un espace, situer ce qui est devant, derrière, lire un plan, se représenter les différentes faces d'un objet dont on ne voit qu'une partie etc. La maîtrise de la situation dans le temps concerne, quant à elle, la maîtrise

du temps subjectif. L'apprenant doit pouvoir se situer dans sa propre histoire, celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, de sa culture. La maîtrise du temps objectif permet de savoir lire l'heure, calculer une durée, comprendre les rapports entre les différentes unités de temps, se repérer dans la succession des jours, mois, années, combiner le temps avec d'autres données. Le raisonnement logique et les opérations intellectuelles ou les capacités cognitives sont présentes de façon sous-jacente, dans les différents domaines de connaissances de base (communication, mathématiques), elles jouent un rôle important dans l'acquisition des savoirs en général. (Nous consacrerons prochainement une rencontre Inter AEFTI sur cette question).

Les savoirs en interrelation et le rapport avec les autres font également partie de ce que l'on nomme généralement les "savoirs de base".

Les grands domaines de l'enseignement du français sont en étroite relation ; raisonner, se situer dans le temps et l'espace, lire et écrire et parler sont des compétences à envisager globalement. Les savoirs de "base" doivent, être envisagés comme point de départ d'une compétence sociale, culturelle et interactive plus large allant bien au-delà d'un

1 Colette Dartois 1993
Acquérir les savoirs de base. Paris 1993

2 Dartois Colette Acquérir les savoirs de base. Guide pour la mise en place de formations Paris CQFD 1993

3 Selon MOIRAND Sophie :
Enseigner à communiquer
en langue étrangère Paris
 Hachette, 1982 : 188 p (p
 20).

La compétence de communi-
 cation repose sur plusieurs
 composantes :

- Linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Discursive, (différents types de discours en situations),
- Référentielle : connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations,
- Socioculturelle : connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, histoires culturelles, relation entre les objets sociaux.

4 Coubaré F, 1998 s'attache à comprendre quelles sont, pour les apprenants les attentes et objectifs par rapport à la compréhension orale, les stratégies, les attitudes face à la compréhension des médias, elle propose une autoévaluation. En compréhension expression, ses questions portent sur le jeu du prof, l'écoute LM/LE, les expressions rituelles, les objectifs d'écoute, le genre du document, le type d'énoncé, la hiérarchisation de l'information, sur les spécificités de la LM et sur le code oral.

5 Voir à ce sujet la démarche adoptée dans le Diplôme de Compétences en Langues

simple savoir pratique. Toutefois, les connaissances mathématiques viennent s'ajouter aux connaissances pragmatiques parce qu'il s'agit d'un savoir et savoir-faire nécessaire à la vie sociale courante.

Les compétences communicatives et linguistiques sont les deux principales aptitudes visées en enseignement/apprentissage du français aux adultes, même si elles ne sont pas toujours explicites. On vise l'accès au sens et à l'expression à travers l'accès aux codes de l'écrit, de l'oral mais aussi de la culture. Chacun de ces points, s'il est parfois étudié séparément, constitue pourtant une partie d'un tout indissociable de l'expression et de la compréhension en français.

En didactique du FLE, on évoque la compétence communicative qui est composée de multiples facettes. On la résume trop souvent simplement en *savoirs* (connaissances linguistiques), et *savoir-faire* (interaction en situation). L'apprentissage de ces deux compétences doit être concomitant. La compétence linguistique doit s'intégrer dans une perspective plus large (notion de situation, condition et production du discours, rapport de la langue dans la société, composantes visuelles, réduction de l'idée de langue). La notion de situation prend notamment en compte les faits extralinguistiques, la situation physique et kinésique à ne pas négliger. Ainsi, la compétence communicative est une notion de référence qui relève bien plus largement de facteurs cognitifs psychologiques et socioculturels voire anthropologiques qui dépendent étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu³.

En didactique des langues, on a tenté, depuis les années 70 de distinguer les quatre skills que sont l'Expression Orale, l'Expression Ecrite, la Compréhension Orale et la Compréhension Ecrite. On s'aperçoit aujourd'hui qu'il est préférable d'associer deux ou trois aptitudes

différentes. Par exemples : L'Expression Orale et Compréhension Orale dans la situation de communication et d'échange. La Compréhension Ecrite et l'Expression Ecrite pour répondre à une petite annonce. La Compréhension Ecrite et la l'Expression Orale pour commenter un écrit. L'Expression Orale, la Compréhension Orale⁴ et l'Expression Ecrite dans une conversation téléphonique où l'on prend des notes.

S'il importe de travailler l'interaction, il ne faut pas pour autant négliger l'objectif visé dans une évaluation. Dans un diagnostic de compétences, il faut avant tout, savoir ce que l'on cherche à évaluer et pourquoi. Les publics ont des motivations particulières et ils souhaitent parfois travailler particulièrement une aptitude en fonction de l'usage qu'ils en feront. Ainsi, certains étudiants étrangers souhaitent uniquement pouvoir lire des articles rédigés en français. L'instrument d'évaluation doit être capable de cerner la valeur communicative d'une performance ou d'une compétence dans des situations précises correspondant le plus possible au souhait/besoin de l'apprenant.

En formation de base, les stagiaires ont ceci de commun qu'ils visent l'installation sur le territoire. Ils seront d'emblée dans un «bain de langue». Il est donc fondamental d'aborder les aptitudes globalement. Les savoirs de base autres que linguistiques, tels que : appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer-opérer sur les quantités et les grandeurs et raisonner sont à prendre en compte dès le début d'une formation à visée insertion.

Constitutivement, on tend actuellement vers la réalisation d'un scénario englobant toutes les aptitudes⁵. Par conséquent, la formation doit couvrir la dimension langagière, cognitive, méta cognitive et affective.

L'écrit, un élément de communication incontournable

Lutter contre l'illettrisme et l'analphabétisme, c'est permettre à tous les membres d'une société de communiquer. Il ne s'agit pas de combler un manque mais de permettre à tous d'accéder aux mêmes informations, aux mêmes droits dont l'usage exige la compétence écrite. Ce que savent les illettrés ne vaut pas moins que ce que savent les autres.

C'est en partant de leurs connaissances préalables, en les mettant en valeur, que l'on peut aborder le passage à l'écrit. En effet, l'enseignement de la langue écrite est devenu incontournable dans nos sociétés. Il s'avère indispensable pour l'enseignant de l'envisager comme l'un (et non pas le seul) des éléments caractéristiques de la communication. Surtout, il faut considérer la diversité des moyens et aborder cet enseignement/apprentissage compte tenu du profil particulier des apprenants selon qu'ils relèvent du FLE de l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme.

La manière d'aborder l'écrit et le type d'écrits proposés influe sur le comportement des apprenants. Si l'on fait parler les individus sur des sujets terre-à-terre, ils auront du mal à argumenter, le cas échéant, leur point de vue, si on les fait travailler sur un éventail suffisamment large de situations et d'éléments plus abstraits, ils seront en mesure d'exprimer plus aisément leur point de vue. L'approche communicative permet de traiter notamment de la "compétence langagière" qui revêt trois composantes; la compétence linguistique, textuelle et discursive. On peut y ajouter les compétences pragmatiques et cognitives relatives aux idées et informations qui répondent aux exigences de la situation de communication.

Dans ce cadre, des stratégies de lecture sont une façon de lire en se servant d'outils cognitifs acquis et utilisés plus ou

moins consciemment par le lecteur pour faciliter sa compréhension.

Dans sa recherche du sens d'un texte, un lecteur utilise plusieurs sortes de stratégies cognitives qui sont par exemples les stratégies de prédiction des unités syntaxiques et des classes sémantiques qui permettent d'émettre des hypothèses, les stratégies de confirmation ou d'intégration qui permettent au lecteur d'intégrer les connaissances antérieures. Selon Sophie Moirand⁶, il faut imaginer des activités spécifiques afin de simuler, dans une classe de langue, les conditions de production et de réception réalistes à défaut d'être authentiques.

L'apprenant a besoin d'un projet de lecture vis à vis du texte.

Il doit pouvoir formuler des hypothèses sur le contenu et des prévisions sur sa forme (structuration) grâce à la confrontation d'indices situationnels et textuels. Il y a donc : identification d'éléments du texte, anticipation par inférences et vérification par retour au texte. Cette approche de la lecture veut tenir compte de savoirs et savoir-faire acquis (compétence linguistique, référentielle, socioculturelle, textuelle).

La première phase du travail sur un texte consiste à percevoir l'ensemble du texte pour y repérer et reconnaître des éléments iconiques, la lecture orientée vers des éléments clés du texte permet à la suite de débiter la compréhension (perception des paragraphes, des connecteurs...) et d'émettre des hypothèses sur le sujet, les personnages, les actions ou le lieu. Il s'agit d'échafauder le sens global.

Aborder l'écrit avec des publics hétérogènes impose, au préalable de traiter avec eux des représentations que les apprenants ont sur le système scriptural. L'apprenant a besoin d'être acteur de sa propre formation. Dans ce dessein, il faut pouvoir lui donner les moyens d'une progression cohérente basée sur son

6 Sophie Moirand
Enseigner à communiquer
en langue étrangère Paris
Hachette 1982.

profil, ses intérêts, ses besoins, ses envies, ses représentations.

La compétence scripturale est entendue comme un sous-ensemble de la compétence langagière (l'autre sous-ensemble étant la compétence orale). La production (il faut distinguer la production, qui n'est pas de l'expression) écrite suppose une composante motrice et perceptivo-motrice (maîtrise d'un réseau de relations entre les gestes, les outils, les situations, diversité des supports, maîtrise de l'espace, coordination occulo-manuelle, ajustement cerveau œil main), une composante cognitive et symbolique (convention de tracés de l'écrit et reconnaissance) et une composante créatrice. Dans le domaine langagier, l'écrit nécessite une formulation, un lexique adapté, une reformulation en fonction d'un projet d'écriture, les aspects cognitifs nécessitent la généralisation et l'abstraction.

Tout stagiaire, même analphabète a des connaissances sur ce qu'est l'écrit. Il faut lui permettre de donner de l'importance à l'écriture (étiqueter les objets, afficher des messages), afin de démystifier l'écrit. Il convient de lui fournir des outils qui faciliteront sa tâche d'écriture. Il faut autant que possible, placer les adultes en situation réelle d'écriture. Pour ce faire, on peut amener l'adulte à s'exprimer sur un sujet qui l'intéresse et lui permettre de s'approprier un projet d'écriture (pour quoi ? À qui ? Quoi écrire ?).

En alphabétisation, on court parfois le risque d'oublier le sens de l'écrit en proposant une progression où il est question de mimer le geste, de reproduire une écriture uniformisée (style machine), on traite du modèle à réaliser plus que du mouvement de la main. L'écrit se présente comme la simple transmission de codes. Toutefois l'écriture est bien plus qu'une simple transcription⁷. Elle est aussi spécifique à son auteur. C'est pourquoi, plus qu'un modèle à acquérir, il faut permettre aux apprenants de travailler sur le mouvement à réaliser. Il faut

encore comprendre le fonctionnement de la lettre (son, orthographe) mais aussi les systèmes d'accrochage des lettres entre elles, les types de coupe du mot, la hauteur des lettres, leur place dans la page. Un travail peut également être fait sur l'organisation générale du texte, les espaces, l'horizontalité, le mouvement de gauche à droite, de haut en bas. Avant d'élaborer les lettres, on peut demander aux apprenants de reproduire un rythme plutôt qu'une écriture. Plutôt que de faire produire des lettres isolées et disjointes, il est possible de présenter dès le départ, des textes manuscrits (lettres, poèmes).

L'oral, première compétence communicative en formation de base

L'apprentissage de l'oral pour les publics «non francophones», qu'ils aient été scolarisés ou non, n'est pas très différent. Aujourd'hui, on tend vers l'abandon d'une segmentation rigide entre l'oral et l'écrit, on les associe dans un esprit de complémentarité. Notons que la situation de compréhension implique l'écoute du discours dans un cadre spatio-temporel avec un objectif particulier ; d'où la notion «d'objectifs d'écoute». On distingue l'écoute sélective (on cherche une information précise dans l'énoncé), l'écoute détaillée (on veut tout saisir de l'énoncé), l'écoute globale (on veut comprendre le sens général de l'énoncé) et l'écoute de veille (on guette une information particulière dans un énoncé). Il importe de toujours donner une finalité à l'écoute : écouter pour prendre une décision, pour choisir, pour savoir, comprendre ou s'informer. Les activités d'écoute peuvent être basées sur la perception et la segmentation ou la reconnaissance des rythmes et des accents avec des documents authentiques. Les activités possibles concernant l'approche de la communication orale sont très nombreuses. Il est possible, par exemple travailler à partir du corps et du

⁷ cf. Etienne-Sophie *Ecrire*
Trait d'Union 2. Paris, Clé
international, Octobre
2004, 93p.

geste. Plusieurs techniques sont à la disposition de l'Enseignement/apprentissage. Les jeux de rôle permettent le réemploi et la créativité. C'est une animation de scènes par plusieurs apprenants, on improvise à partir de minis scénarios. Pour amorcer les jeux, on peut proposer un problème réel ou imaginaire ou une situation conflictuelle. Le plus souvent, l'apprenant est obligé de changer son univers de références sociales et culturelles, mais le travail peut justement consister à se pencher sur ces références culturelles. L'assignation à un rôle l'oblige à adopter une opinion qui n'est pas nécessairement la sienne, ce qui peut amener à argumenter contre son propre point de vue.

La confrontation d'opinions peut être renforcée à travers le débat. Il permet d'étudier le caractère gestuel de la conversation. Certains «enseignants» ont introduit le mime dans l'apprentissage de la langue. D'autres activités peuvent encore encourager l'expression et la compréhension orale spontanée. L'interview diffère de la conversation quotidienne parce qu'il n'y a pas de réversibilité des rôles.

Les activités de compréhension orale proposées dans de nombreuses méthodes de F.L.E. niveau avancé invitent à écouter le document, prendre des notes ou écrire les réponses ; on sort alors de l'objectif initial de compréhension orale. Ce travail ne peut se faire que difficilement avec des publics non encore alphabétisés. Pour ce qui est de l'expression spontanée orale, on peut travailler par exemple sur l'autoportrait ou sur l'expression provoquée par des situations. Plusieurs outils sont devenus indispensables. Ce sont par exemple, le magnétophone et le magnétoscope qui permettent de faire visualiser des réalités socioculturelles de communication. Le caméscope et le téléviseur permettent de travailler sur la langue utilisée entre les apprenants, d'effectuer des productions linguistiques et d'y revenir.

Les apprenants peuvent faire des enregistrements sur des thèmes choisis. De retour en classe, ils pourront classer, hiérarchiser et conceptualiser. Ils pourront décrire les situations de communication par exemple, entre un employé et un client (compétence socioculturelle), expliquer quel est le canal (compétence discursive), développer les thèmes abordés (compétence référentielle).

Il est possible de travailler sur les différentes façons de formuler la demande (compétence socioculturelle) ou la façon d'ouvrir et de fermer une conversation (compétence discursive). Les activités d'appropriation ont pour objectif d'apprendre à écouter (voix, accents, intonation), à regarder (gestes, mimiques) puis à repérer (les actes, les notions, les interactions, les formulations) et à classer, hiérarchiser.

Les apprenants pourront conceptualiser les données et se construire leur propre inventaire d'actes, de formes syntaxiques ou de notions.

Nous l'avons vu, l'oral s'envisage essentiellement du point de vue de l'interaction. L'activité qui s'y rapporte le plus est, sans doute, le théâtre. Le théâtre de l'opprimé créé par Baal est destiné aux adultes illettrés, c'est un ensemble de jeux et de techniques théâtrales⁸ qui ajoute aux dimensions socioculturelles et linguistiques, la dimension psychologique. La technique la plus connue est sans doute le « théâtre forum ». Il s'agit d'une représentation publique. Un protagoniste est opprimé par une personne et ne parvient pas à réaliser ses désirs. Dans un premier temps le public est spectateur, dans un deuxième temps, le joker (animateur) invite les spectateurs à monter sur scène, à se substituer au protagoniste pour tenter de changer l'issue et de découvrir par l'improvisation, les alternatives possibles. La relation avec le public confère une dimension humaine et psychologique.

⁸ In: La culture de «culture» en banlieue, *Migrants Formation* n° 111 p 40, décembre 1997 Paris CNDP.

L'oral n'est pas isolé du contexte et du geste.

Le non verbal se partage entre l'expression para linguistique, l'expression graphique et l'expression corporelle. Certains didacticiens proposent quelques pistes de travail. Ainsi, par exemple, J. Vlingler et J. Montredon⁹ suggèrent que l'aptitude à parler les langues ne peut se concrétiser que si le corps tout entier s'engage dans l'acte de parole. Leur cours d'expression, destiné à des étudiants étrangers de différentes nationalités veut développer une compétence argumentative et polémique en français tant au plan verbal que non verbal. Les activités sont basées sur la mise en scène de sketches.

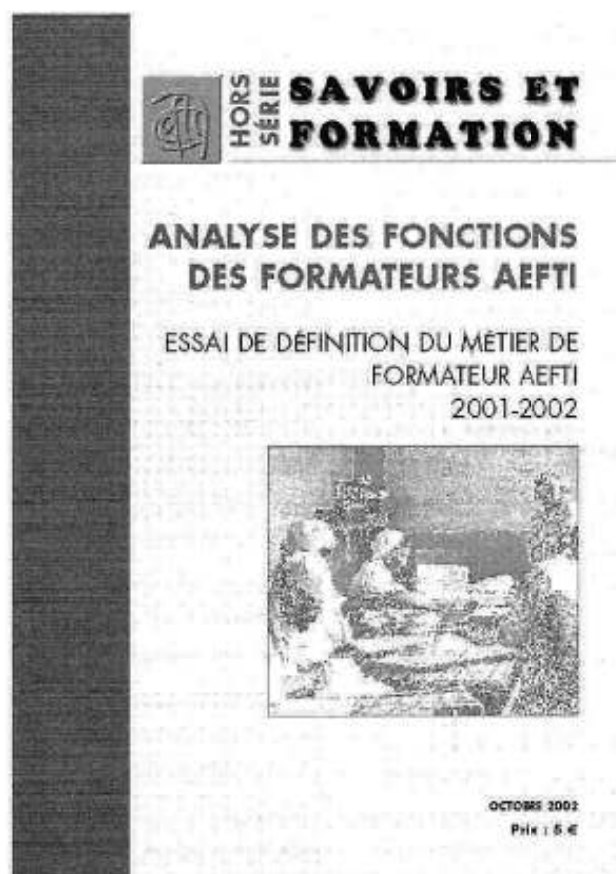
Dans le cadre de l'interaction, d'autres activités sont suggérées par des supports de communication comme le *Tangramme Chinois*, le *Photo Langage* ou les jeux de communication. On peut par exemple, faire dessiner à un groupe des images décrites par un autre groupe. Cette

approche ludique est possible dans l'enseignement du français aussi bien avec les publics adultes, illettrés analphabètes ou FLE. Ces activités permettent de structurer les énoncés, d'utiliser des stratégies cognitives, la parole spontanée et, grâce à leur aspect sympathique, de motiver les apprenants dans les échanges.

Pour chaque savoir de base, des chercheurs et des formateurs ont pu apporter des théories et des techniques qu'il est important d'explorer. Il est difficile de concevoir une méthode totalement accomplie dès lors que l'on s'adresse à des publics hétérogènes. Il nous semble fondamental avant tout, d'ouvrir les échanges et les réflexions pour permettre aux formateurs de trouver eux-mêmes des démarches adaptées aux situations qu'ils rencontrent.

Ce dossier veut précisément réunir l'expression de ces experts que sont formateurs sur la question des savoirs de base.

⁹ J. VINGLER et J. MONTREDON : «Le geste retenu» in *Verbal/non Verbal, frères jumeaux de la parole ?* 1995



CONCEPTUALISATION

par Sophie **ETIENNE**
en collaboration avec les membres du CCP

Activité langagière

Elle met en oeuvre une hiérarchie organisée de Schèmes (phonologiques, lexicaux, syntaxiques et interactifs, argumentations, littéraires). L'histoire de l'individu est faite de situations qu'il a rencontrées, de schèmes qu'il a dû élaborer, d'adaptations qu'il a dû effectuer ; son activité langagière est empreinte de cette histoire.

Alphabétisation

L'alphabétisation des publics migrants existe sous forme institutionnalisée depuis le début des années 60. Elle consiste, dans sa définition étymologique à enseigner l'alphabet aux personnes n'ayant pas été scolarisées. On sait qu'elle ne se limite pas à l'apprentissage de l'écrit, mais elle s'ouvre généralement sur d'autres compétences. Les frontières entre alphabétisation, lutte contre l'illettrisme et FLE sont parfois floues. Le niveau de scolarité est le critère le plus souvent retenu. Pour l'analphabète, il s'agirait d'un adulte d'origine étrangère n'ayant pas été scolarisé ou trop peu et auquel manqueraient les rudiments de la lecture et de l'écriture.

"Terme ambigu qui recouvre souvent des réalités différentes et peut s'appliquer aussi bien à l'adulte immigré n'ayant jamais appris à lire et à écrire dans sa langue maternelle, qu'au bachelier étranger qui ne connaît pas le français (FLE) (en 1986). A été pendant longtemps le terrain privilégié de bénévoles et militants. Selon les méthodes utilisées, peut couvrir une très longue période laborieuse au terme de laquelle, le stagiaire bénéficiaire saura parfaitement bien lire et caligraphier des phrases dites clé comme :

Ali est là ; Fatima lave la salade ; Rémi va à la gare ; et maîtriser l'addition et la soustraction. Connotation négative dans le contexte professionnel. À l'information", "Je suis dans la formation pour travailleurs étrangers" est souvent répondu "Ah, vous faites de l'alphabétisation" (à prononcer avec dégoût et une pointe de mépris). (Bouvarde et Pécuchette Savoirs et formation n°9 septembre 1986)

Apprendre

Apprendre ne consiste pas à empiler des informations, mais à transformer ses structures cognitives pour passer d'une cohérence à une autre. Ceci suppose de la part de l'apprenant, la mise en oeuvre d'un choix d'activités en fonction d'un objectif à atteindre. Pour construire ses savoirs il lui faut chercher, créer, mobiliser des idées, analyser, critiquer s'émanciper. Apprendre c'est s'informer, avoir déjà des idées, les confronter à la nouveauté, en faire une synthèse. Le transfert des connaissances nécessite une adéquation mais aussi une distanciation. On fait des hypothèses, et on les vérifie. Les manières d'apprendre sont naturellement dépendantes de la structure apprenante, généralement composée d'un sujet apprenant, d'un objet d'apprentissage et d'une situation ou environnement immédiat.

Besoin

Désir, envie, naturels ou pas : état d'insatisfaction dû à un sentiment de manque. R. Richterich a tenté d'établir des outils d'analyse des besoins des apprenants (Niveau Seuil).

"S'emploie toujours au pluriel. Spécifique aux apprenants. Terme parfois employé pour aptitudes : les actions sont montées

en fonction des aptitudes des organismes. C'est théoriquement en fonction des besoins des apprenants qu'un projet est élaboré (voir étude de population). Généralement, les formateurs n'en ont pas". (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et formation* n°9 septembre 1986)

Didactique

(Du grec *didakikos*, propre à instruire) Ensemble des méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline.

Écriture

Représentation graphique de la pensée. Les premières écritures datent de 6 000 ans environ. Notre alphabet dérive de celui des sémites, il permet une étape décisive de la civilisation : la liaison trace parole. Au sens de Roland Barthes : manière d'écrire d'un groupe social ou professionnel d'une époque par opposition à style, manière d'écrire d'un auteur.

Hétérogénéité

L'hétérogénéité des publics sous-entend la diversité linguistique, culturelle et sociale des individus impliqués dans les processus de formation en français.

Illettrisme

Officiellement utilisé depuis 1983. Désigne l'inaptitude à lire et comprendre un texte court. Dans les années 80 on assiste à l'élaboration de la notion d'illettrisme. La mobilisation médiatique et la politique institutionnelle qui l'accompagne ne résolvent pas le problème de sa définition. Il n'est pas certain qu'on puisse effectivement définir qui est illettré. Il y a autant de définitions que d'études et l'on sait que depuis les années 80 elles sont nombreuses. Les méthodes utilisées pour compter les illettrés sont aussi variées que les définitions. Les illettrés sont devenus l'objet d'enjeux et de conflits entre les institutions. Les illettrés posent des problèmes de définition. Disposant d'un minimum de connaissances, insuffisant, pour affronter la vie quotidienne.

" Situation de pertes d'acquis antérieurs dans le domaine des connaissances fondamentales comme la lecture et la numération. Terme qui traduit l'état dans lequel se trouvent de nombreux jeunes scolarisés jusqu'à 16 ans, mais qui n'ont jamais acquis les mécanismes intellectuels élémentaires. Stade proche de l'analphabétisme. Phénomène nouveau et préoccupant qui touche un nombre important de pays dits "développés". (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et formation* n°12 juin 1987).

Individualisation

Désigne des parcours de formation personnalisés, élaborés sur mesure en fonction des besoins des apprenants. C'est une démarche pédagogique centrée sur la personne.

Lecture

"Toujours accolé à écriture. Il est tout à fait nécessaire pour une majorité de formateurs que le stagiaire apprenne en très peu de temps ce que les enfants mettent deux ans à maîtriser. La méthode la plus généralement répandue consiste à bien faire prononcer un son, à le faire reconnaître, à le combiner avec d'autres pour parvenir jusqu'au mot. Il est indispensable qu'il y ait une progression allant du simple au complexe. Certains, affirment qu'un adulte peut apprendre beaucoup plus vite à condition que cette démarche corresponde à une nécessité pour lui et que soit utilisée une méthode plus synthétique qui prenne en compte les mouvements de l'œil, les différentes typographies... Très peu crédible." (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et formation* n°12 juin 1987).

On attend de savoir lire pour lire la construction du sens en lecture poursuit, selon E Charmieur, le cheminement suivant : projet de lecture, exploration visuelle de messages entiers, repérage du détail transformé en indice, formulation d'hypothèses, raisonnement, lecture linéaire, réalisation du projet : compréhension.

Action de prendre connaissance d'un

texte en le parcourant avec les yeux, façon de dégager le sens d'un texte.

«La lecture est une attribution volontaire d'une signification de l'écrit» (...) être lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête de l'autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne. Mais cette attitude implique, tout à la fois la possibilité de s'extraire de l'événement pour tenter d'en prendre une vue du dessus, l'évidence d'un surcroît de pouvoir sur le monde et à travers ce détour théorique et le sentiment de l'appartenance à une communauté de préoccupations.»³⁷

Les objectifs de lecture sont, selon Régine Pierre³⁸ à situer à cinq niveaux:

1. *alphabétisation* : acquisition des concepts de l'écrit et maîtrise des mécanismes de décodage,
2. *littératie fonctionnelle* : capacité à comprendre des textes familiers relativement simples ; reconstruire et reproduire la structure sémantique du texte en respectant les perspectives de l'auteur,
3. *littératie académique* : construire des connaissances nouvelles à partir d'un texte et des informations contextuelles en s'appuyant sur des connaissances antérieures,
4. *Capacité de transférer* les connaissances et les processus appris dans des situations nouvelles (analyse, évaluation, mise en relation des connaissances),
5. *Capacité d'inventer* des solutions nouvelles à des problèmes complexes en s'appuyant sur les connaissances acquises antérieurement.

Lecturisation

"Terme plus moderne pour évoquer une sensibilisation à la lecture. A ne pas confondre avec alphabétisation ou lecture". (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et Formation* n°12 juin 1987).

Méthode

(*Meta odos* Platon : poursuite, recherche étude méthodique d'une question de

science). Ensemble de techniques ordonnées selon des règles pour atteindre des buts. On peut parler de méthodes pour désigner précisément un type d'activités caractérisées par les outils qu'elles mettent en oeuvre. Ainsi, peut-on dire que l'enseignement assisté par ordinateur est une méthode pédagogique même si tous les didacticiens ne sont pas bâtis sur le même principe. Au sens le plus limité : on peut parler de méthode pédagogique pour désigner une activité précise, un outil identifié.

Méthodologie

Au sens général : domaine de réflexion didactique concernant les manières d'enseigner/d'apprendre.

Étude systématique par observation, de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche qu'elle utilise. Ensemble de méthodes utilisées dans un secteur d'activités. Étude empirique ou théorique des méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

Motivation

Ce qui pousse les apprenants à vouloir apprendre. Les motivations sont des forces psychologiques positives qui poussent à accomplir un acte. Elles sont souvent liées à une théorie des besoins. Les conditions pédagogiques de la motivation : concernent l'intérêt en soi des apprentissages. Consacrer son attention à une formation ne semble possible que si l'apprenant à l'esprit libre, la lassitude, le découragement entraîné par des difficultés de concentration peuvent être dus à des éléments extérieurs (problèmes culturels, matériels, pathologiques...) notamment dans des actions de formations destinées à des publics exclus de la société. Il importe de trouver des éléments de motivation qui peuvent être proches de leurs préoccupations.

Performance

Résultats obtenus par un sujet à un moment donné de son apprentissage.

8 J. Foucambert *question de lecture* Paris RETZ AFL 1989 160 p (p 35).

9 Régine Pierre (in *Évaluer Savoir lire* Montréal, Logiques 1994, p 299).

Positionnement

"Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne concerne pas une aptitude spécifique à un sport bien défini. Occupation pédagogique extrêmement sérieuse dans laquelle se reconvertissent, en partie, certains organismes de formation. Activité étroitement liée au diagnostic. Doivent essentiellement se positionner les chômeurs pour voir comment repartir d'un bon pied vers... un autre emploi. Cette pratique est généralement très peu utilisée pour des salariés encore en activité. Il semble qu'elle réussisse mieux lorsque les salariés sont devenus demandeurs d'emploi. Cette anomalie est peut-être explicable par la disponibilité psychologique. Un salarié qui doit produire ne peut se permettre de perdre son temps alors qu'un chômeur ou un demandeur d'emploi a beaucoup de temps devant lui pour se consacrer à se "positionner". Le positionnement réussi n'entraîne pas automatiquement l'emploi". (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et formation* n°12 juin 1987)

Projet

"S'emploie de façon isolée, ou accolé au mot "vie". Le projet de vie est plus fondamental que le projet tout simple. Sorte d'activité professionnelle et parfois futuriste qui consiste à déterminer quelle activité tel ou tel individu peut mener. Peut être personnel, professionnel ou vital, mais il est préférable qu'il soit global. Un projet ne doit jamais se faire tout seul. Il doit être signé d'un positionnement ou d'une orientation. Dans le cas contraire, il risquerait d'être utopique. Il est fortement déconseillé par exemple aux personnes titulaires d'un CAP de couture de "projeter" de faire "professionnellement" de la couture. Le terme s'emploie autant pour les adultes que pour les jeunes scolarisés. Construire son projet demande un grand réalisme sur ses possibilités et sur les possibilités offertes par l'environnement social et

économique". (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et formation* n°12 juin 1987).

Remédiation

La remédiation cognitive permet au formateur de remédier à des lacunes, à des difficultés observées lors d'une action de formation professionnelle.

Remise à niveau

"La différence fondamentale est que le bénéficiaire est censé avoir eu un niveau donné, qu'il a perdu en totalité ou en partie, et qu'il doit donc, par tous les moyens possibles, le retrouver. Des esprits confusio- nels emploient parfois ce terme en lieu et place de la mise à niveau". (Bouvarde et Pécuchette *Savoirs et formation* n°12 juin 1987).

Savoir

"Le savoir se situe à l'interface de la connaissance et de l'information" Le savoir suppose des acquisitions approfondies.

"Un savoir non réfutable n'est pas un savoir"³⁹

Selon Patrick Mendelson⁴⁰, savoirs et savoir-faire, sont complémentaires. L'analyse des fondements psychologiques de la distinction : savoir versus savoir-faire rejoindrait l'opposition : intelligence verbale (supportée par le langage) versus intelligence pratique (supportée par l'action), intelligence sensori-motrice et intelligence représentative, pensée reproductrice (apprentissage par mémorisation) et pensée créatrice (apprentissage par compréhension).

Il existe plusieurs conceptions vis-à-vis des rapports entre savoirs et savoir-faire :

- Savoirs et savoir-faire sont indépendants et cohabitent. Les savoirs sont nécessaires pour fonctionner en savoir-faire.

- Savoir et savoir-faire entretiennent des rapports de filiation : l'intelligence est d'abord sensori-motrice puis représentative. Avec le temps, le savoir-faire devient aussi progressivement subordonné au savoir : conception structuraliste.

39 Gabrielle Di Lorenzo in *Questions de Savoirs*, Paris ESF 1995 p.66 sur 175 p.

40 Patrick Mendelson (Professeur à l'Université de Genève) in Bentolila (dir.) *Les entretiens Nathan* 1994, (p 21).

- Savoirs et savoir-faire représentent la connaissance dans différents états : conception cognitivisme de la première génération.

- Savoirs et savoir-faire représentent les différentes formes de la connaissance : conception cognitivisme 2^e génération,

- Savoirs et savoir-faire sont, en contexte, indifférenciés : conception contextualiste.

Philippe Meirieu⁴¹ propose dix thèses :

«La tension savoir/savoir-faire est en réalité, une vieille opposition terminologique qui traverse la réflexion pédagogique sous des formes diverses. La question des rapports entre savoir et savoir-faire interroge selon lui d'abord notre capacité à permettre aux élèves de s'approprier ce que nous leur enseignons et, à travers cela, de découvrir le bonheur de comprendre et la joie de partager des savoirs communs.

- Les oppositions théoriques indépassables deviennent une tension fondatrice de l'entreprise pédagogique : «si l'organisation didactique est essentielle, elle n'a de portée pédagogique que travaillée par une exigence éthique d'autonomisation» p 119.

- La tension fondatrice de l'entreprise pédagogique requiert une instrumentation didactique (un travail sur le sens, un travail sur les opérations mentales qui permettent de quitter le registre de l'exhortation pour construire des dispositifs, un travail sur les stratégies d'apprentissage),

- L'instrumentation pédagogique se heurte toujours à la difficulté de mettre en œuvre au quotidien, il y a nécessité de passer un contrat didactique (finalisé par les acquisitions individuelles) et un contrat social (rendu possible par la construction de la loi : projet collectif, règles négociées).

- Aux difficultés sociales de l'entreprise éducative, aujourd'hui, s'ajoutent les difficultés spécifiques liées à un changement radical des paradigmes éducatifs.

- À l'émergence de l'incertitude en pédagogie, s'ajoute la remise en question de la pédagogie scientifique,

- Le renoncement à la pédagogie scientifique permet la redéfinition de la pédagogie comme «catégorie littéraire,

- Ce qui constitue vraiment la pédagogie c'est l'accès au moment pédagogique,

- Le moment pédagogique n'est pas la centration psychologique sur l'apprenant mais l'interrogation de l'enseignant sur son propre rapport au savoir et sa capacité de le partager avec l'autre ou de l'utiliser pour soumettre l'autre à son pouvoir,

- Aucun discours psychologique, aucune théorie didactique ne peut permettre de faire l'économie du courage des commencements.

L'opposition : savoir versus savoir-faire a été diversement interprétée par les paradigmes qui ont traversé la psychologie scientifique depuis un siècle. Elle nous aide à reconsidérer les notions d'apprentissage et d'enseignement.

Savoir-faire, savoir être

La distinction entre savoir et savoir-faire est aujourd'hui souvent exprimée sous les termes connaissances procédurales ou connaissances déclaratives. Le terme déclaratif montre la proximité avec le langage : les connaissances déclaratives peuvent être verbalisées tandis que les connaissances procédurales se constatent dans l'activité. Connaître les règles de grammaire et d'orthographe constitue des connaissances déclaratives, tandis que savoir rédiger une dissertation relève des connaissances procédurales.

«Les connaissances portent irrémédiablement la marque du contexte initial de leur apprentissage et sans recontextualisation dans des situations variées leur transfert est impossible, les écoles actuelles conduisent les élèves à ne pas savoir ce qu'ils savent et, pire encore, à ne pas savoir ce qu'ils ne savent pas⁴²(p 90)».

Le savoir-faire est une habileté débouchant sur une tâche observable et vérifiable. Le savoir être est une attitude qui induit des conduites récurrentes et stables.

Transfert des acquis

Processus par lequel un apprenant utilise ce qu'il a acquis antérieurement dans un exercice nouveau ou une situation inconnue. L'acquisition, réalisée dans le premier apprentissage, sert pour le second, facilite et accélère les progrès de la connaissance.

41 Philippe Meirieu
La pédagogie : entre
savoir et savoir-
faire... ou pourquoi
est-il si difficile de
mettre en pratique ses
convictions pédago-
giques ? in Bentolila:
les entretiens Nathan,
1995; p 119

42 Jacques Tardif :
savoirs et savoir-
faire : une dyna-
mique pédagogi-
quement ignorée in
Bentolila (dir.) les
entretiens Nathan :
Savoirs et savoir-
faire Maxéville
Nathan 1995,

ANDRIEUX, Francis (Coord.) - BESSE, Jean-Marie (Coord.) - FALAIZE, Benoît (Coord.) Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? Les actes de l'université d'été organisée par Ministère du Travail et des Affaires Sociales (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme) Université de Lyon 2 (psyEF), AG3I et Centre INFFO du 8 au 12 juillet 1996 Paris : Magnard, 1997.- 360 p.

Apprentissage du français à travers l'environnement professionnel (fiches) BPS Base Pédagogique de Soutien

BARRE-DE MINAC, Christine (Ed.) - LETE, Bernard (Ed.) L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Paris - Bruxelles : De Boeck Université - INRP, 1997.- 385 p., bibliographie par contribution. (Pratiques pédagogiques)

BARUK Stella : Dictionnaire de mathématiques élémentaires. Paris Edition seuil, 1995

BÉAL Y. p 186 in Chroniques sociales de septembre 1996

BENTOLILA A. Bouthier Cl. Lettris une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler Nathan.

BENTOLILA A. échange Claude et Al. LETRIS Méthode pour comprendre, lire, écrire, parler Paris Nathan 1995 composée de fiches, livrets stagiaires, livret formateur et une cassette audio.

BERARD E. L'approche communicative Théorie et pratique. Paris Clé International 1991 p 55.

BERTOCCHINI P. et E. Costanzo Lieux d'écriture entraînez-vous niveau intermédiaire Paris Cle Int 1991 144 pages

BESSE J.M. apprentissage F. Falaise B. Illettrismes quels chemins vers l'écrit (Magnard 1997)

BESSE, Jean-Marie L'écrit, l'école et l'illettrisme Paris : Magnard, 1995.- 118 p., bibliographie.

BIARNÈS Jean L'être et lettres : de la voix à la lettre un chemin que nous construisons tous in L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Christine Barré de Miniac Bernard Lété (Bruxelles Ed INRP 1997 387 p).

BOUTON Ch. P. La signification contribue à une linguistique de la parole. K. Lincksieck Paris, 1979 p 173

BUSER Pierre «Dyslexies acquises, dyslexies de développement» in ONL 1996 pp 57-83.

CEP Centre d'éducation permanente - Université Paris Nanterre - LENOIR, Hugues - CRES-PIN,

Corinne Illettrisme, représentation et formation dans la fonction publique territoriale à travers le discours des formateurs et des apprenants. Paris : GPLI, janvier 1998.- 220 p. (Etudes et recherche)

CHAVEAU G. (1989) Des difficultés d'apprendre à lire : perspectives psycholinguistiques. Handicaps et inadaptations in Les cahiers du CTNERH n° 47 pp 48-56.

Chaveau G et Chaveau E «Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au CP» Revue française de pédagogie n° 70 Paris pp 5-10 1985.

Chaveau G, E Chaveau (1990 b) Pour une théorie interactive de la lecture Lyon Voies Livres pp 1-16.

Chaveau G, E Chaveau (1990a) «les processus interactifs et le savoir lire de base» Revue

française de pédagogie n°90 pp 23-30

CHAVEAU G. Migrants formation n°87 déc. 91 pp. 23-35

CHRISTIAN Puren : Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues cultures (in ELA n°109 janvier mars 98)

CHRISTIAN PUREN, Bertocchini Paola, Costanzo Edwige, p 81-82 se former en didactique des langues, Paris ellipses 1998 206 pages

Collection «Réussir le DELF (Didier Hatier), Collection «Destination DELF» (Nathan), DELF : Guides de l'examineur (Didier Hatier).

CUQ J.P. et Gruca Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG 2002

CUQ Jean-Pierre Une introduction à la didactique de la Grammaire en Français langue étrangère Paris Didier/Hatier 1996 119 pages

DABÈNE M. Compétences scripturales et pratiques d'écritures in L'illettrisme en question Besse et al Psy EF PUL Colloque 15-16 octobre 1990 paru en 1992 (332 p pp. 101-107)

DABÈNE Principes et méthodes d'une évaluation. Didactique du savoir lire p 25 in Boyer J.Y. et Al. Évaluer le savoir lire Montréal, Logiques 1994 317 p.),

DARTOIS Colette Acquérir les savoirs de base. Guide pour la mise en place de formations Paris CQFD 1993

DARTOIS Colette CFI Paque : une démarche de repérage des acquis de base. Centre Inffo 1992

DARTOIS Colette CQFD. Acquérir les savoirs de base : guide pour la mise en place de formation Conseil Qualité Formation Développement, 1993

DARTOIS Colette DFP, GPU Une formation de formateurs expérimentale pour la formation des publics de bas niveau de connaissance de Base. Agence Nationale pour le développement de l'Education Permanente, 1987

DARTOIS Colette : Etat des lieux des ateliers de formations de base Pays de la Loire. Conseil Qualité Formation Développement 1998

DARTOIS Colette : Evaluation des activités de formation conduites dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme. Agence Nationale pour le développement de l'Education Permanente 1990

DARTOIS Colette : Référentiel des savoirs de base. Conseil formation développement qualité CQFD 1989 Faubourg Saint Antoine Paris 11°

DARTOIS Colette, Fradin Nadjiba, ADEP : Qualité des activités de formation Délégation à la formation Professionnelle, 1990

DARTOIS Colette, Merlin Jean-Louis Faciliter l'acquisition des connaissances de base. Agence Nationale pour le développement de l'Education Permanente, 1985

DEBYSSER Francis L'immeuble Paris Hachette 1986, 95 pages

DUCHESNES A., Th. Leguay Lettres en folie Petite fabrique de littérature 2 P. Magnard 1994 288 p.

ESPERANDIEU, Véronique - LION, Antoine - BENICHOU, Jean-Paul (collab.) Illettrés en France (Des) : rapport au Premier ministre Paris : La Documentation française, janvier 1984.- 157 p.

FARGOT-MANCHE M.C., Paule Michel Comment écrire ? Apprentissage systématique de l'orthographe de la langue française, Paris Cle International 1990 (95 p),

FERREIRO Emilia : L'écriture avant la lettre Paris Hachette 200 ?.

FUJALKOW J. «Apprendre à lire écrire autrement (p 297-331) in L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte INRP 1997.

- FOUCAMBERT J. in Bentolila et Al La lecture apprentissage, évaluation performance Paris Nathan 1991
- FOUCAMBERT J. Madani ira-t-il à Paris ? Actes de lecture de mars 1987
- FREIRE, Paolo L'éducation, pratique de la liberté Mâcon : ASDIC-Editions W, 1996.- 154 p.
- GALISSON «Lexiculture et enseignement» in ELA n°97 de Janvier Mars 1995 p 105
- GELBERT, Gisèle Lire, c'est aussi écrire, Paris : Editions Odile Jacob, janvier 1998.- 312 p.
- GINSBOURGER Francis, Merle Vincent, Vergnaud Gérard, Decomps Bernard. Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés, La documentation française 1992
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme - MOREAU, Marion (Coord.) La lutte contre l'illettrisme en région. Etat des lieux en 1996 Paris : les auteurs, 1996.- 64 p.
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme Répertoire de la recherche 1997. Illettrisme, accès et rapport à l'écrit Paris : Ministère du travail, 1997.- 87 p.
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme - Caravansérail - EL HAYEK, Christiane (Coord.) Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen, Paris : La Documentation française, 1998.- 298 p., références bibliographiques par article. [En toutes lettres]
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme - CHABANON Olivier (coord.) - MATA Monica (coord.) - PETIT Marie-Pascale (coord.) La lutte contre l'illettrisme en région. Etat des lieux 1998 Paris : DAGEMO, 1999.- 65 p.
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme - CRRP-Centre régional de ressources et de développement de la qualité de la formation - CUEEP-Centre université économie d'éducation permanente -
- Deuxième université d'été nationale sur l'illettrisme, Lille, les 7, 8, 9 et 10 juillet 1998. Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ? Pré-actes, Lille : CRRP, juillet 1998.- 34 p.
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme - VOGLER Jean Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés. Réponses aux questionnaires : France. Lire c'est prendre le large, levons l'encre ! Bruxelles : Colloque, 1999.- 70 p.
- GPLI-Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme Lutte contre l'illettrisme : aujourd'hui, où en est-on ?, quels chantiers pour 1998-2000 ? Paris : GPLI, 1998.- 84 p.
- HAUTECOEUR Jean-Paul Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation Québec 1989
- JOB Béatrice : Mosaïque méthode de français, Paris, CLE International 1994
- JOHANNOT, Yvonne Illettrisme et rapport à l'écrit Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1994.- 217 p., bibliographie.
- JUANÉDA Ch. Albarède A. L n° 37 mars 1992 p 44- 53 et n° 38 juin 92 pp 22-31 Les méthodes de lecture au XIXe siècle. In les Actes de lecture.
- L'apprentissage du code de la route, compréhension et acquisition d'un lexique de base, Toulouse.
- La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire Paris : Direction de l'administration pénitentiaire, avril 1997.- 150 p.
- LAGARDE J.P. Heddesheimer, C ; et Pieron, C. Etude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France Paris : ATP, CNRS 1978
- LAMARBLOUS P., Arnaud M.H., Jennard R Fabriquer des exercices de français Paris Hachette 1993 (190p)
- LEBRUN Monique et PARET M.C. L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français. Actes du V^e colloque international de didactique du français langue maternelle. Delachaux et Niestlé. Paris 1993 319 Pages. Collection Techniques et méthodes péda-

gogiques.

Lecture Compréhension Production d'écrits. Villeneuve d'Ascq 1990 (CUEEP USTL)

MARINÉ (1992 p 126) «maîtrise des opérations logiques par les stagiaires en préformation» Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés (Ginsbourger et all., dir.) Paris la documentation française pp 125 128

Ministère de l'emploi et de la solidarité - GEFROY Marie-Thérèse Lutter contre l'illettrisme : Rapport à Madame la Ministre de l'emploi et de la solidarité et à Madame la Secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle Paris : Ministère du Travail, mars 1999,- 57 p. + annexes.

MOIRAND S. page 179 in Discours et enseignement du français. Paris Hachette 1992.

MOIRAND S. Situation d'écrit compréhension, production en LE Paris CLE International 1979 175 p.

MORAIS José «La lecture et l'apprentissage de la lecture, des questions pour la science» pp. 43-55 in O.N.L. OBSERVATOIRE NATIONAL DE LECTURE 1996,

MORISSE Martine : Pratiques ordinaires d'écriture et formation des adultes. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation Université de Paris 8 1995

OCDE-Organisation de coopération et de développement économique - Développement des ressources humaines Canada - Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, Paris : OCDE, 1997.- 207 p.

PEYTARD Jean Dijon, CRDP, mai 1990 J CHIGNIER, G. HAAS et Al. In Les systèmes d'écriture un savoir sur le monde, un savoir sur la langue.

PIAGET Jean : Psychologie et pédagogie. Denoël/ Gonthier, 1996

POMPOUGNAC, Jean-Claude Illettrisme : tourner la page ? Paris, Hachette, 1996.- 138 p., bibliographie. (Questions de société)

PORCHER L. in E.L.A. Études de linguistique appliquée n°23 : Monsieur Thibaut et le bec bunsen : 1973 p.75

PORCHER L. Le FLE émergence et enseignement d'une discipline Paris CNDP 1995.

PUREN Christian, 1995, " Des méthodologies constituées et de leur mise en question ", Le français dans le monde, N° spécial Recherches et Applications, Paris EDICEF, janvier p 37
Référentiel de formation linguistique de base CUEEP FAS 1990

ROULET E. : Les structures de la conversation, ou André Rigault : La grammaire du français parlé (Paris Hachette 1971)

SCHWARTZ Bertrand, Lambrichs Louis Moderniser sans exclure Paris, La découverte 1994

SPRENGER et Charolles in Pratiques n°52 Metz C.R.E.S.E.F. pp. 9-28 1986

STANOVICH (1989) L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture in L'apprenti lecteur Rieben, Perfetti dir. Paris, Neuchâtel Delachaux Nieslé pp. 43-59.

TAGLIANTE Christine La classe de langue Paris CLE International 1994 p 151

Université Lumière Lyon II LAHIRE, Bernard- FAURE, Sylvia (collab.) Comment se fabriquent les problèmes sociaux ? L'«illettrisme» en France : 1957-1987 Paris : GPLI, mai 1998 – 182 p bibliographie, annexes.(Etudes et recherche)

VERGNAUD Gérard : Apprentissages et didactique, où en est-on ? Hachette 1994

VIGNER Gérard FDM, n°283 août septembre 1996) : Lire : comprendre ou décoder ?, pp. 62-66

VIGNER Lire du texte au sens pp 82-83 Cle Int 1979,

VINERIER Anne Combattre l'illettrisme. Permis de lire, permis de vivre.

VINGLER J. et J. MONTREDON : « *Le geste retenu* » in *Verbal/non Verbal, frères jumeaux de la parole* ? 1995

WEISS François *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* Paris Hachette 1983

YAICHE Francis *Les simulations globales mode d'emploi*, Paris Hachette 1996

Bibliographie de la RIA : lire dans toutes les disciplines au collège. G. Castelli.

NIQUÉ Christian : *Cours de linguistique générale*

DEBYSSER : *travaux directement applicables à l'emploi*.

PATRICE Louis : *Toutes les Suédoises s'appellent Ingrid*, Les emprunts de la langue française aux langues étrangères.

Idéographix au jour le jour, Yvonne Chenouf, *Actes de Lecture* n°77

Idéographix au pays des albums, Jean Foucambert, *Actes de Lecture* n°77

Revue n°77 entièrement consacré à Idéographix... : Lire à ce propos l'article de Jean FOUCAMBERT extrait des *Actes de lecture* n°82, p.19.

Programme national d'incitation à la lecture et à l'écriture
dans le cadre du plan de prévention et de lutte contre l'illettrisme

Note du 20 décembre 2002 - B.O. n° 1 du 2 janvier 2003

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030102/MENJ0202948X.htm>

Les langages, priorité de l'école maternelle

Instruction du 8 octobre 1999 - B.O. hors série n° 8 du 21 octobre 1999

<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/texte.htm>

Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit -
circulaire. n° 2002-024 du 31.01.2002

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/6/encart.htm>

Plan d'action du ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
pour lutter contre l'illettrisme - Communiqué de presse - 19 juin 2002

<http://www.education.gouv.fr/presse/2002/illettrismecp.htm>

Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel à la préparation de la
défense, année 2001-2002 - Note d'information de la DPD 03.12 (mars 2003)

Depuis avril 2000 tous les jeunes français et françaises doivent être convoqués, lorsqu'ils
ont environ 17 ans, à une journée d'appel de préparation à la défense et évalués sur leurs
compétences en compréhension de l'écrit.

SOMMAIRE

PRÉAMBULE	2
DEMARCHE DE L'AEFTI 71 POUR LES FORMATIONS LINGUISTIQUES TYPE FLE	3
PRESENTATION D'UNE ETUDE SUR LE SRI LANKA	5
DEFINIR LES SAVOIRS DE BASE	7
LES ACTES DE LA RENCONTRE INTER-AEFTI SUR LES SAVOIRS DE BASE 27-28 JUIN 2004 A BOBIGNY	13
INTERVENTION D'ANDRÉ MEGGE	14
ATELIER D'AZZEDINE BEY : COMMUNICATION ORALE, PRESENTATION D'UNE EXPERIENCE.	22
CONCLUSION DE LA PREMIERE JOURNÉE	24
CATHERINE STERCQ DU COLLECTIF ALPHABETISATION ET DE L'ASSOCIATION LIRE ET ECRIRE	25
YVANNE CHENOUF AFL : LA VOIE DE L'APPROPRIATION CULTURELLE DE LA PRODUCTION ECRITE	30
DOSSIER COMPLEMENTAIRE D'ANDRÉ MEGGE	40
ECLER, UN OUTIL, UNE METHODOLOGIE POUR LES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES PAR NOEL FERRAND	53
CONCEPTUALISATION	67
RESSOURCES DOCUMENTAIRES	72
ANNEXES	77