

La méthodologie "ON Y VA!" appliquée avec des publics diversifiés.

Un ré-apprentissage possible pour des enfants ou adolescents en grande difficulté et pour des illettrés adultes.

Depuis le début de l'expérimentation de la méthodologie et des livrets "ON Y VA!" créés par Madeleine Uzé, il y a 15 ans (*cf références bibliographiques 1 et 2*), il m'a été souvent demandé de témoigner à propos de cette pratique. Pour une meilleure compréhension de cet écrit, il est possible de se reporter à "*L'utilisation des livres illustrés dans l'apprentissage du langage*" (5) qui présente la démarche et la méthodologie "ON Y VA!"

Actuellement, cette méthodologie est appliquée avec des publics plus diversifiés qu'au moment de sa création. En effet, on rencontre de plus en plus d'enfants et adolescents en difficulté d'apprentissage de l'écrit qui, sans appartenir obligatoirement au "Quart-monde" au sens social de l'expression, appartiennent cependant à une sorte de "Quart-monde" de l'école: ils sont exclus, parfois interdits, de l'écrit, du savoir, de la culture et de l'apprentissage! Certains se retrouvent dans des SEGPA (Sections d'Enseignement Général à Programme Adapté) des collèges. Ils peuvent tous bénéficier, eux aussi, de la méthodologie.

L'expérimentation "ON Y VA!"

Bref rappel. En 1981-1983, la méthodologie "ON Y VA!" a été élaborée et expérimentée par Madeleine Uzé (1), au sein du G.R.E.P.S (3), pour un public spécifique: les adolescents et jeunes adultes dits déficients mentaux et apprenants tardifs. Cette recherche s'est inscrite dans les travaux de Laurence Lentin (4) dont les thèses et la pratique sous-tendent la démarche.

Lors de l'expérimentation "ON Y VA!" à laquelle j'ai participé en tant qu'éducatrice spécialisée, j'ai accompagné deux jeunes filles prises en charge par un foyer d'Insertion Professionnelle et Sociale .

* M-C, âgée de 19 ans et demi en novembre 1981, est entrée de suite dans la démarche proposée. Ce succès immédiat, son intuition de l'écrit, ses progrès évidents et les bénéfiques secondaires de M-C m'ont permis de faire avec elle mon propre apprentissage de la méthodologie dans des conditions agréables. (*cf L'utilisation des livres illustrés dans l'apprentissage du langage* (5) page 19)

* S. avait 17 ans en 1982. L'entrée dans la démarche a été très lente. Les séances de travail ont vite ressemblé à des échecs. Cela nous a permis de comprendre que le diagnostique de départ avait été sur-évalué: le désir de la jeune était surtout un désir de son entourage -l'équipe du foyer, ses collègues de stage, sa famille-.

Mais relativisons cet échec: il a fallu reprendre avec cette jeune un travail personnel important; à commencer par le sens de la LOI au quotidien; puis travailler sur l'énonciation orale (un temps sans support écrit puisqu'elle refusait l'immuabilité de l'écrit), travailler sur le sens et la permanence de l'écrit, et surtout travailler sur des aspects individuels de sa personnalité. Tout ceci a été nécessaire avant de reprendre un travail méthodologique plus conventionnel. Un dossier a été constitué sur le cheminement lent de cette adolescente.

Un recul de quelques années a été nécessaire, pour moi, afin de tirer profit de ces deux expériences, aussi différentes que formatrices l'une que l'autre, et découvrir tout d'abord l'importance capitale d'un bilan cognitivo-langagier, pour connaître le fonctionnement de l'Apprenant et éviter de construire une belle maison sur des fondations incertaines!

Je reprendrai un sous-titre de la conclusion de *"Je parle donc je lis"*, de Madeleine Uzé (1): **"Les handicapés nous ont montré le chemin, d'autres l'ont suivi"** (page 153). C'est du travail auprès de ces "autres" dont j'ai envie de témoigner.

Des apprenants diversifiés.

Ces autres, qui sont-ils?

Enfants, adolescents ou adultes, un certain nombre de personnes rencontrent des difficultés plus ou moins importantes à appréhender l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

1- Tout d'abord, les **illettrés** "tout-venant", sans difficultés particulières sur le plan cognitif ou organique. Souvent issus de milieux immigrés, beaucoup vivent des situations socioculturelles souvent délicates. Voir l'exemple ci-dessous de l'association CLÉ d'AGEN.

2- Les grands enfants ou pré-adolescents en **"détresse" scolaire**. En cours moyen ou en début de collège, c'est à ce moment-là que les parents s'inquiètent et réalisent les difficultés de leur enfant, enfant qui souffre en silence.

Tous ont une expérience négative, plus ou moins longue, de l'apprentissage qu'ils ressentent comme une situation d'échec et dont ils se sentent exclus.

Je vais essayer de développer comment utiliser les recherches de Madeleine Uzé avec ces deux catégories d'Apprenants, à travers des exemples vécus.

1- Les personnes en situation d'illettrisme

Nous avons réfléchi sur la démarche des illettrés confrontés au problème de l'apprentissage grâce à l'exemple du travail d'une association agenaise.

L'Association de Lutte contre l'illettrisme Clé 47 (Compter Lire Écrire) d'Agen a bénéficié d'une formation courte, quelques journées réparties sur trois années de 1993 à 1995, à cause de leur maigre budget.

Les bénévoles de cette association s'engagent à effectuer un travail régulier et individuel auprès de leurs apprenants. Parfois sans aucune formation pédagogique, ils ont tous été amenés à se former. Bien souvent, on ne leur propose aucun soutien d'apprentissage, si ce n'est les livres scolaires (Rémi et Colette) et les traditionnels "Bled" qui s'avèrent très vite inadaptés!... Diverses méthodes sont parfois proposées, sans connaissance particulière. C'est ainsi qu'à Agen certains bénévoles utilisaient une méthode d'alphabétisation créée pour les adultes immigrés, méthode où copie et syllabique sont utilisées pour apprendre à lire.

Mais la plupart des adultes-accompagnants ne sont pas satisfaits de ces supports habituels, à l'instar de cette institutrice retraitée qui, débutant dans les rencontres avec des illettrés en avril 1995, disait: "Malgré ma longue expérience d'institutrice, je suis totalement ignorante. Je ne peux plus travailler comme avec les enfants jeunes. Avec des adultes, la relation est différente, je ne sais comment m'y prendre.". Leur désir d'apprendre à lire aux illettrés s'accompagne d'une demande de travailler "autrement", avec des outils efficaces et adaptés à leur public spécifique.

L' Association a donc permis à ses adhérents de se former au GREPS et de se lancer dans l'expérimentation des livrets "ON Y VA!" La méthodologie de Madeleine Uzé a fait l'objet d'une formation courte mais intense. La démarche s'est révélée rapidement efficace, permettant un regard nouveau sur l'illettrisme, participant ainsi au recul de ce handicap social. Chacun a découvert l'importance d'une formation spécifique nécessaire, et l'intérêt du travail oral. *Voir la réflexion à propos de l'exemple de Monsieur A. (annexe 2).*

Au fil de l'utilisation, les accompagnateurs apprécient particulièrement le support proposé et les séances méthodologiques: le travail autour de l'énonciation orale et de la dictée à l'adulte sont d'un grand secours pour approcher le monde de l'écrit. De même, le vocabulaire utilisé pour désigner les personnes est apparu capital, à cause de la connotation que le lexique habituel évoque; en effet, nous ne serons plus un élève et un maître, mais un apprenant et un adulte-accompagnateur. L'association a adopté immédiatement ces appellations!

Dans les Associations de lutte contre l'illettrisme, il est courant de ne proposer qu'un apprentissage de la lecture et de l'écriture. Parfois le travail autour des quatre opérations de base (addition, soustraction, multiplication et division simple) est abordé **"pour pouvoir faire ses comptes"**. Pourtant, il est nécessaire d'aborder d'autres sujets, comme nous le verrons avec les enfants en difficulté scolaire. A ce propos, je citerai l'exemple récent d'une maman illettrée qui témoignait dans une émission télévisée (octobre 1996).

Cette maman se montrait très attentive au carnet scolaire de son fils collégien et comparait les notes obtenues à la moyenne des notes (habituellement les notes étaient proposées sur 20 points). Or, un contrôle d'anglais noté sur 40 trouble son repère habituel. L'enfant avait obtenu 14,5 sur 40. La maman demande: **"Quelle est la moyenne?"** Elle réfléchit et trouve seule la réponse qu'elle énonce: **"la moyenne, c'est 20"** et conclut aussitôt: **"14,5! c'est bien!"**.

On voit bien dans cet exemple que les difficultés de cette maman dépassent le langage et les quatre opérations de base. Il s'agit plutôt de difficultés d'ordre logico-mathématique qu'il est indispensable de prendre en compte si l'on veut vraiment permettre un fonctionnement optimal de la pensée. Cette personne a pu mener à bien un début de réflexion mais n'a pas pu généraliser et aller au bout de son raisonnement.

2- Le soutien scolaire.

Mon action régulière se situe auprès d'enfants scolarisés en primaire et en collège dans le cadre du soutien scolaire sur demande de la famille. Sous cette expression large d'aide scolaire, on met tout, n'importe quoi et... n'importe qui!

Rappelons-nous que l'Éducation Nationale a mis en place des structures de soutien scolaire; mais ce rattrapage a lieu en temps scolaire, avec le même enseignant le plus souvent, avec surtout le même type d'enseignement (groupe de 6 à 8 élèves; même méthode; même support)... Parfois du personnel est engagé, mais il s'agit soit d'étudiants sans expérience professionnelle et sans connaissances psychopédagogiques, soit d'enseignants retraités qui reprennent le programme de façon traditionnelle. Une personne non-intégrée à leurs services -même expérimentée, formée et formatrice- ne sera pas acceptée facilement! Ne faisons pas le procès de telles initiatives qui peuvent être bénéfiques dans certains cas, mais réfléchissons à ce qui est proposé à ces jeunes.

Très souvent, c'est l'enfant lui-même qui est remis en cause: on relève ses difficultés en grand groupe, son manque d'attention, sa lenteur, son manque d'intérêt, son niveau de performances

qui en fait un cancre voire un "boulet à traîner", expression utilisée en classe de sixième par un professeur de français qui s'adressait à une Maman.

On remet rarement en cause le système d'apprentissage ou la façon d'enseigner. On ne tient pas compte de la réelle souffrance qu'éprouve l'enfant. Il faudrait s'interroger sur ce que sait faire, ce que peut faire un enfant en situation difficile et surtout sur ce *qu'on lui donne envie de faire* !

Ces enfants, dès les premières classes, se construisent **un cursus d'échec scolaire**. En collège, ils l'installent complètement avec déjà un passé d'échec. Ce qu'ils manifestent par diverses attitudes que je regrouperai sous l'expression de "**détresse scolaire**":

- * **le mal-être**: plus ou moins caché par des réactions d'isolement, d'agressivité, de provocation, d'indiscipline ou de passivité pesante ...
- * **des résultats** scolaires catastrophiques et les dernières places des classements. La maman de Sophia soupirait: "J'aimerais tant que ma fille ne soit plus la dernière de sa classe." Le désarroi des parents est flagrant, celui des apprenants aussi!
- * **un désintérêt** pour tout ce qui concerne l'école: nouvelle matière ou matière connue, cours à l'école, devoirs à la maison, livres de tout genre, bibliothèque ...
- * "**nul en orthographe**": les parents me demandent de faire des dictées à leurs enfants, des exercices de "Zéro faute" ou de "Bled", désespérés que leur enfant n'obtienne que des zéros en 6^{ème} (où on relève une accumulation désespérante de 30 à 35 fautes, voire plus encore!...).
- * **l'écrit** sans support est catastrophique (les leçons n'étant plus écrites au tableau...); quant à l'écrit de création, n'en parlons pas! cf *l'écrit de Serge à l'annexe 3*.
- * **la lecture**: "Ça va, il déchiffre même s'il ne comprend pas bien" (la maman de Sylvain). Certains parents estiment que la lecture est suffisante et se rassurent: "il n'est pas au point d'être illettré!" (la maman de Serge). D'autres jugent leur enfant comme "un bon à rien à l'école".

Ce tableau pessimiste et négatif révèle des enfants qui se présentent comme des "coupables"; ils se sentent coupables de n'avoir pas appris (ou d'avoir mal appris), coupables de ne pas savoir apprendre, de décevoir les parents voire les enseignants -en tout cas le monde des adultes- coupables d'être des ratés, des nuls, des "pas normaux"

La méthodologie proposée.

Avant de leur parler méthodologie, rassurons les parents en leur indiquant les conditions de prise en charge. Nous nous occupons de LEUR enfant, en le prenant Là où il en est, en respectant son propre rythme; proposition donc d'une approche INDIVIDUELLE et surtout INDIVIDUALISÉE, nécessité d'une relation duelle, avec un adulte-accompagnant qui sera tolérant, parfois affectueux, mais toujours ferme.

* D'où la nécessité d'un travail de longue haleine et de reprise à la base. Cela peut paraître déconcertant pour l'entourage: l'adulte est toujours là, pour répondre au besoin du jeune et pour l'accompagner. Mais, c'est si rassurant pour l'Apprenant!

* C'est déconcertant parfois pour la famille quand on annonce que les résultats ne seront pas "visibles" et spectaculaires immédiatement, en tout cas en termes de notes et de livret scolaire (objectif numéro 1 des parents ... et c'est bien légitime!).

* Demande de respecter une certaine régularité, de limiter le temps de séance (3/4 d'heure leur semble si peu... pourquoi ne pas rentabiliser en travaillant 2 heures de suite?)

*Déconcertant aussi quant à la méthodologie utilisée: pas de dictées systématiques, pas de pièges, pas de contrôles, pas de notes, peu de devoirs, beaucoup d'écrits accompagnés et avec le support toujours visible devant soi ... Une méthodologie exigeante pour laquelle il est indispensable d'être bien formé! Une méthodologie rigoureuse certes, mais jamais rigide!

Cette patience des parents, la confiance en l'Adulte qui accompagne l'apprenant, cette acceptation d'une sorte de contrat moral sont nécessaires pour que l'apprenant concerné s'engage dans une démarche de ré-apprentissage; cela conduit parfois des parents à arrêter le rattrapage au bout de 2 mois (c'est arrivé avec Alan en CM2, parce que je ne pouvais promettre une remontée spectaculaire du classement et des bonnes notes en dictée!). Mais d'autres resteront pendant une ou deux années scolaires, parfois plus.

Afin d'être plus efficace dans l'aide apportée à ces "nouveaux" apprenants, le GREPS (3) a mis en place depuis 1994 une formation complémentaire qui s'intitule :

Niveau 2: Approfondissement de la méthodologie "ON Y VA!"(M. Uzé).

Formation qui consiste à compléter l'apprentissage de la méthodologie de Madeleine Uzé, et qui, surtout, se propose d'apporter une aide à la recherche de l'autonomie de chaque adulte-accompagnateur; d'une part, autonomie sur le plan pratique avec la mise en oeuvre de tous les types de séance de la méthodologie "ON Y VA!"; d'autre part, autonomie des participants sur le plan du suivi et de l'analyse de la démarche.

La pratique au quotidien.

Il est impératif de commencer par une **évaluation** succincte mais indispensable au départ pour établir un plan de travail sur la connaissance du jeune. En se demandant "**Comment raisonne-t-il?**", "**Comment pense-t-il le monde?**", on s'aperçoit vite que, sur un plan **cognitif**, sans être déficient, l'enfant en difficulté scolaire ou l'adulte illettré n'en a pas moins une grande difficulté à généraliser dans les épreuves mettant en évidence le fonctionnement opératoire.

On relève également un manque de structures du temps, des difficultés d'adaptation à une situation nouvelle, causalité inversée, difficulté à relier entre elles (en langage, par exemple) deux actions, une tendance à fonctionner automatiquement sans réflexion, l'attente que l'adulte fasse à sa place... "**Cette évaluation (cognitivo-langagière) est capitale car les offres interactives qui seront individualisées seront ainsi différenciées et adaptées selon les besoins de chaque apprenant.**" (6).

Sur un plan **affectif**, beaucoup expriment leurs difficultés familiales par un désintérêt scolaire; il suffit parfois de redonner le droit à la parole, de l'aider à se positionner dans sa fratrie (exemple de Sophia qui, lors de son CP, a vécu douloureusement le départ de son papa, le mariage de sa soeur aînée et la naissance de frères jumeaux), de lui permettre de souffler un temps, de lui redonner confiance pour que le jeune collégien renoue avec la vie scolaire, voire avec le désir d'apprendre

Exemple de Perrette qui découvrait le plaisir d'une histoire: "**On s'arrête déjà? Dommage, parce que j'aimerais bien savoir la suite!**" (4 / page 18).

Sur un plan **langagier**, le corpus met en évidence le niveau de compétence langagière. Le relevé des Introduceurs de Complexité selon la liste établie par Laurence Lentin, la combinatoire des Phrases Complexes montrent souvent une maîtrise mal assurée de la temporalité et de la formulation indirecte, l'utilisation d'un langage souvent plus implicite qu'explicite et surtout une non-appropriation de l'écrit. En langage spontané, nos apprenants vont parfois au plus rapide et s'ils ne sont pas stimulés, ils utilisent un langage "économique". (cf énoncé Mr A.45 du corpus de l'annexe 2)

Il nous apparaît indispensable de faire une évaluation initiale qui tienne compte de ces 3 domaines: affectif, cognitif et langagier. C'est une des originalités de Madeleine Uzé de s'être intéressée à ces trois domaines à la fois.

Ensuite, il s'agira de commencer tout rattrapage par l'application intégrale de la méthodologie "ON Y VA!", quelque soit le niveau de compétences du jeune (cf les différents types de séances décrits dans "*Je parle donc je lis.*"(1) ou résumés dans "*L'utilisation des Livres Illustrés dans l'apprentissage du langage*" (4).

L'Adulte-ACcompagnateur débutera la séance en lisant le texte choisi ensemble. Comme avec les adolescents et adultes dits "handicapés mentaux", c'est donc par un travail **d'Énonciation Orale** que l'Accompagnateur amènera l'Apprenant à une maîtrise du langage oral, suivi d'un travail de **Dictée à l'Adulte**. L'interaction, le support, la durée de la séance et l'exigence de l'Accompagnateur seront, bien entendu, en fonction des possibilités et des capacités de l'Apprenant concerné....

Il est à remarquer que des enfants ou des adultes bloqués se sentent très vite à l'aise dans la séance de Dictée à l'Adulte; ils ne connaissent plus les sueurs liées aux dictées-tortures qu'ils subissent depuis des années ... Dicter à l'adulte: quelle revanche prise sur le monde des adultes, enseignants et juges! Cela en dit souvent très long sur la souffrance accumulée! C'est le réel plaisir exprimé par Serge, 13 ans: "**Je peux vous dicter?**"

Avec un grand nombre d'apprenants, il faut passer rapidement à l'écrit, puisque pour beaucoup, il s'agit surtout d'un rattrapage de l'écrit, parfois d'un ré-apprentissage. La séance d'Énonciation Écrite se pratique avec le support illustré comme aide, puis très vite, nous avons la possibilité de travailler la séance type 5 élaborée par Madeleine Uzé, séance où les questions-réponses, par exemple, seront déjà une réconciliation avec l'écrit. *Voir l'annexe 1 qui relate un exemple de rattrapage de l'écrit: une leçon d'histoire.*

Le support utilisé, lorsqu'il s'agit des livrets "ON Y VA!" peut être le livret numéro 1; mais on préfère souvent commencer avec le livret 2 qui offre une plus grande richesse et une plus grande diversité de catégories d'énonciations et de structures syntaxiques, ce qui nous laisse des possibilités d'exploitation. Pour les enfants en primaire, il est possible d'utiliser les "*Histoires à lire*" et "*La Cité des Bleuets*" de Laurence Lentin, "*Fanny*" de Chris Majoly ou la collection "*Prémices*" de Claire Lhermey (4).

Premiers résultats observables.

Souvent de l'ordre des "**bénéfices secondaires**" (1) dont parle Madeleine Uzé --ces bénéfices secondaires qui ne justifient pas à eux seuls l'utilisation de la démarche!-- les premiers résultats remarquables par les parents, voire par l'enseignant, réconfortent les uns et les autres. Ils peuvent prendre des formes diverses:

* La **réconciliation avec l'écrit** qui (re)trouve du sens et qui devient possible, sans être pollué par les erreurs (orthographe, grammaire, registre de langue), car l'écrit est passé par l'oral. Découverte que l'écrit fait partie du langage, qu'il est une suite de l'oral et non pas une langue étrangère. Découverte pour l'apprenant qu'il peut écrire (et non plus seulement copier) et qu'il sait le faire, à condition de lui en donner les moyens.

* La **réconciliation avec l'apprentissage** en tant que tel: le désir de continuer, la nécessité des efforts, de la régularité, la nécessité de s'astreindre aux lois de l'écrit...Par exemple, Serge écrit sans ponctuation et sans majuscules (*cf sa rédaction à l'annexe3*). Sans pointer ces incorrections, mais en l'invitant à observer ses fiches et à utiliser mes écrits pour s'aider, il découvre le SENS de ces marques spécifiques de l'écrit et dira à propos des majuscules: "Je les ai apprises en primaire, mais je n'en mettais jamais! Maintenant, je sais à quoi ça sert!"

* La **confiance en soi**. L'Adulte-ACcompagnateur a confiance en l'Apprenant, lui montre qu'il sait certaines choses, qu'il n'est ni un ignorant ni un incapable, ni un "nul". Ce fut un véritable moteur pour Serge que le professeur de français qualifiait de "boulet à traîner!". Serge (re)prit confiance en l'Adulte qui représente le Savoir, mais un SAVOIR devenu ACCESSIBLE et non plus effrayant et loin de lui.

* La **prise de conscience de l'Apprenant**: il comprend les textes et peut les raconter, à sa façon, sans réciter. Serge est très fier de lui lorsque dans une seule D.A, il a réuni les 3 pages de "La fête foraine" (ON Y VA!): " Vous avez vu, j'ai tout dit dans une seule phrase." Ce qui signifiait aussi: "J'ai fait mieux que l'auteur!"....

* Apprendre n'est plus synonyme de "pièges" à déjouer sans arrêt. Sophia et Perrette se sont détendues en constatant ce fait et se sont toutes les deux exclamées (à 3 ans d'écart): "Comme ça, (il) y a pas de pièges!".

Et les matières traditionnelles?

La grammaire, l'orthographe ne se travailleront pas de façon systématique, sous forme de leçons à apprendre. Ces matières se travaillent par l'observation de fiches que créent les Apprenants, par comparaison d'énoncés où ils apprennent à déceler les ressemblances et les différences. Ils découvrent la "règle" qu'ils comprennent eux-mêmes grâce à des manipulations de l'écrit ou de lecture. Ensuite, ils pourront généraliser, alors qu'auparavant, ils avaient appris (par cœur, de façon systématique et souvent sans compréhension) une généralisation en étant tout à fait incapable de l'appliquer.

Exemple 1: Serge, dès la première séance, essayait d'écrire les participes passés et verbes du premier groupe en s'assurant de la règle: "Vous savez, je la connais par cœur." Il la récitait; mais le passage à l'écrit ne suivait pas. Et lui-même ne comprenait pas: "Pourtant, je la connais, cette règle". Quelques fiches-supports, le texte exploité, la comparaison des énoncés et Serge a pu INTÉGRER cette fameuse règle dont il a découvert lui-même le fonctionnement, avec un minimum d'aide (*cf texte S1, annexe3*).

Exemple 2: Sophia, en CM1, n'avait jamais appris le passif. Mais elle le parlait; et grâce à l'énonciation orale et quelques D.A, elle a pu l'écrire, sans avoir à apprendre par coeur une leçon.

Exemple 3: Par contre, en exercice de conjugaison Sophia appliquait des règles apprises automatiquement, sans comprendre; ainsi pour mettre au pluriel "je joue" avec la proposition du pronom "nous" , elle énonce fièrement: "au pluriel des verbes on met "ent" et, persuadée d'avoir réussi, elle écrit sans oraliser, "nous jouent".

De l'expression orale et de l'expression écrite, on peut en faire à tout moment, en toute matière scolaire. Sans les réserver au seul cours de français, comme dans la leçon d'histoire de Sophia (cf annexe 1). Voici un autre exemple à propos d'un exercice de mathématique:

Sophia devait résoudre un problème concernant 2 paquets de biscottes dont elle devait trouver le plus économique, en comparant des prix exprimés en chiffres décimaux. Sa réponse fut exacte (par rapport à l'attente du maître), mais quelle ne fut pas ma surprise quand elle m'expliqua son raisonnement! *Le plus économique signifiait, pour elle, le plus cher, parce que sa maman pouvait acheter un objet très cher quand elle avait réussi à faire des économies!* Sophia avait donc réuni dans un seul schéma indissociable les 2 notions "cher" et "économique". Il a suffi de lui demander comment elle avait procédé pour donner son résultat, pour déceler un raisonnement erroné. D'où l'intérêt de privilégier le fonctionnement plutôt que le résultat! Dans ce cas précis, Sophia avait donné le résultat attendu -donc noté comme juste-, alors qu'en réalité il était erroné par rapport à son raisonnement. Voilà comment on se construit une règle!

Du fait du large éventail des notions à aborder, les "matières" étudiées ne sont pas prévues d'avance. On répond au BESOIN du moment, en fonction de la demande et en fonction des possibilités de notre apprenant. La situation n'est pas confortable pour l'Adulte-ACcompagnateur qui ne peut prévoir où va l'entraîner le cheminement de l'Apprenant. Mais c'est à ce seul prix que l'Apprenant avancera sur le chemin de la connaissance, qu'on lui permet de suivre et le long duquel on l'accompagne.

Avec tous ces apprenants, quelque soit leur âge, quelque soit la difficulté qu'ils éprouvent devant l'écrit, il est important de travailler en **interaction orale** bien sûr, et surtout de travailler en **interaction avec le Livre Illustré** pour les débutants, et éventuellement non-illustré pour les "grands" collégiens - mauvais lecteurs.

LIRE **pour eux**, LIRE **avec eux**, LIRE **pour le plaisir ou pour le travail**, c'est un geste quotidien qui leur apporte, outre un matériel linguistique important, une relation inestimable avec le livre, avec l'écrit, par la médiation -provisoire- de l'Adulte qui accompagne.

Il faudra ensuite l'aider à se dégager de son besoin d'être accompagné pour qu'il acquiert une réelle autonomie. Mais, c'est une autre histoire.

1995-1996 (Mise à Jour : mai 2001)

Marie-Paule Carbone

Parution ALOÉ (Acquisition du Langage Oral et Écrit) n° 37. AsFoReL 1996
et dans le Bulletin de Liaison n°26 du GREPS, 1996.

Références Bibliographiques

- (1) Madeleine Uzé: *Je parle donc je lis. Vaincre l'illettrisme avec les livrets "ON Y VA!"*
Illustrations de C. Lhermey (éditions Fleurus).
- (2) Livrets illustrés pour apprenants tardifs ON Y VA!
- (3) Laurence Lentin et collaborateurs: *"Du parler au lire"* (éditions E.S.F).
- (4) Marie-Paule Carbone: *"L'utilisation des Livres Illustrés dans l'apprentissage du langage"*. B.L n° 20- GREPS-1991 et Revue n° 27 de l' AsFoReL 1991 (pages 13 à 20).
- (5) **GREPS** Groupe de Recherche et d' Enseignement en Pédagogie Spécialisée
B.P 24212 14402 Bayeux Cédex
- (6) Martine Koelsch: *"Une méthodologie d'apprentissage de la lecture/écriture élaborée à l'intention des adolescents et adultes handicapés mentaux"*.
Cahiers de l'éducation de l'UNAPEI n°8- 1991.