



Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme

J'apprends et je me développe

2010



dvv international
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

DIRECTION DE LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABÉTISME

AVANT PROPOS

La diversification des contenus d’alphabétisation a été, depuis l’adoption de la stratégie nationale d’alphabétisation en 2004, l’un des piliers de l’amélioration de la qualité des programmes par la production de curricula multiples, spécifiques et fonctionnels au profit des populations cibles. Ainsi, la réforme pédagogique et andragogique entreprise par la Direction de la Lutte Contre l’Analphabétisme(DLCA) a déclenché un changement profond à différents niveaux visant une amélioration de l’offre et de service qui répondent à des attentes et à des besoins divers. C’est dans ce cadre que ce projet d’élaboration d’un manuel d’alphabétisation en français a été mené en partenariat entre la (DLCA) et l’Institut de Coopération Internationale de la Confédération Allemande pour l’Education des Adultes (*dvv International*).

En effet, l’alphabétisation en français vient en réponse à un besoin de plus en plus grandissant de certaines catégories des populations cibles, notamment les populations actives travaillant dans le secteur privé, qui expriment le besoin d’acquérir des compétences de bases en littéracie en langue française afin de se mettre à niveau des exigences socioprofessionnelles des entités dans lesquelles elles travaillent. Par ailleurs, la DLCA et *dvv International* placent l’alphabétisation en français dans le cadre d’une diversification des outils didactiques visant le développement des personnes concernées et le renforcement de leur autoformation dans la perspective de l’apprentissage tout au long de la vie.

Directeur de la lutte contre l’alphabétisme
El Habib NADIR

Introduction

Ce guide pédagogique est un outil qui vise à éclairer l'alphabétiseur sur l'utilisation du manuel de l'apprenant. Il lui permettra d'y trouver aussi bien les principes, les entrées et les approches qui l'aideront à mieux comprendre le cadre conceptuel et les fondements théoriques sur lesquels se base l'andragogie, que des scénarii pédagogiques nécessaires à la préparation et à la gestion de la classe.

Le guide a été réalisé conformément aux orientations de la Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme qui visent dans sa stratégie d'alphabétisation, l'amélioration de la qualité des programmes d'alphabétisation via, notamment, la conception (ou la révision) et le développement de contenus adéquats, fonctionnels et adaptés aux attentes des populations cibles.

En effet, ce guide détaille et justifie les différents éléments qui structurent la méthode, propose un mode d'emploi général et fournit un exemple de déroulement possible pour chaque activité.

La planification du guide est répartie comme suit :

- Introduction sur la stratégie du Département de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle : finalités et principes ;
- Identification des approches et des entrées (andragogie, fonctionnalité, approche par compétences, référentiel des compétences en alphabétisation) ;
- Définition des méthodes d'apprentissage, des moyens didactiques et des contenus, des modes d'évaluation.

Toutefois, le présent document ne doit nullement faire l'économie des apports et des propositions de l'alphabétiseur qui devraient prendre en considération les besoins et les difficultés du public cible.

Les auteurs

Sommaire

<i>Préface</i>	2
<i>Introduction</i>	3
<i>ASPECT THEORIQUE</i>	
<i>Orientations de la stratégie nationale d’alphabétisation</i>	4
Principes de la stratégie nationale d’alphabétisation	4
Objectifs de la stratégie nationale d’alphabétisation	6
<i>Caractéristiques de l’adulte et de son apprentissage et approches adoptées</i>	7
Caractéristiques de l’apprenant adulte	7
Principes de l’apprentissage de l’adulte	9
Conditions qui facilitent l’apprentissage	12
Approches adoptées	16
Caractéristiques et compétences d’un formateur des adultes	31
Techniques de formation	32
Paradigme d’apprentissage	35
L’évaluation dans un paradigme d’apprentissage	37
L’approche par compétences au cœur de la fonction du formateur	39
L’analyse des pratiques professionnelles	40
L’analyse des types de savoir	42
<i>ASPECT DIDACTIQUE</i>	
<i>repartition en modules didactiques</i>	43
<i>séquences</i>	44
<i>Compétences et objectifs visés</i>	45
<i>Présentation et organisation de la méthode</i>	47
<i>Graphonomologie</i>	51
<i>Exemples de fiches pédagogiques</i>	52-55

I - Orientations de la stratégie nationale d'alphabétisation

La conception et l'élaboration du manuel d'alphabétisation en français se sont imprégnés des fondements et principes de base de la stratégie nationale d'alphabétisation, élaborée en 2004, et fondée sur une approche globale et intégrée.

I.1 Principes de la stratégie nationale d'alphabétisation

Ces principes¹ se présentent comme suit :

- Le principe de complémentarité : qui aspire à la connexion des programmes d'alphabétisation avec les autres programmes de développement social, notamment la lutte contre la pauvreté ;
- Le principe de fonctionnalité : vise à assurer une qualité supérieure aux programmes d'alphabétisation en diversifiant les contenus, les méthodes andragogiques et les supports didactiques, afin de les rendre plus attractifs en prenant en considération les attentes, les besoins et les aspirations des populations cibles ;
- Le principe d'efficacité et d'efficience : dont le but est d'instaurer une culture d'objectifs et de résultats chez les intervenants en introduisant l'utilisation de méthodes appropriées en matière de planification, de programmation, de gestion, de mise en œuvre et d'évaluation ;
- Le principe d'égalité des chances : il vise à réduire les inégalités en matière d'éducation et de formation aussi bien entre le genre, les milieux de résidence, les régions qu'entre les différentes couches sociales ;
- Le principe de participation : incite à la mobilisation et l'implication de toutes les forces vives de la nation autour de cette cause nationale qu'est la lutte contre l'analphabétisme ;
- Le principe de la capitalisation : en plus de la rationalisation des moyens disponibles, il convient d'adopter la démarche de capitaliser les efforts déployés et les expériences menées jusqu'ici ;
- Le principe de l'approche de proximité : cette démarche s'inscrit dans le cadre de la stratégie de développement social intégré qui vise essentiellement l'amélioration de l'accès des populations défavorisées aux services sociaux de base, particulièrement l'éducation et l'alphabétisation, la mise en place d'activités génératrices de revenus et la promotion de l'emploi des jeunes. Ce principe incite à être constamment à l'écoute des besoins réels des populations concernées que ce soit au niveau régional ou local et de mettre en place des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle répondant à leurs besoins spécifiques et à leurs attentes.

¹ Stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle, octobre 2004

I.2 Objectifs de la stratégie nationale d’alphabétisation

Cette partie du guide se limitera à présenter les objectifs qualitatifs cités dans la stratégie qui vise à endiguer l’analphabétisme d’une manière progressive et assurer le droit à l’éducation à ceux qui en sont privés, dans le cadre de programmes intégrés et complémentaires en vue d’atteindre un niveau de rendement élevé².

a- Objectifs éducatifs :

- Acquérir les habiletés en communication (lecture, écriture et calcul) ;
- Acquérir les compétences de base prioritaires par les enfants non scolarisés et déscolarisés
- Prendre conscience de l’importance de la connaissance et de l’apprentissage dans l’environnement quotidien ;
- Consolider la confiance en soi et le désir d’apprendre pour participer activement à l’effort de développement.

b- Objectifs civiques :

- Prendre conscience, par le citoyen, de ses droits et ses responsabilités ;
- Acquérir la capacité de pratiquer une citoyenneté active ;
- Connaître les institutions constitutionnelles et les éléments de base de la structure démocratique ;
- Développer l’esprit de dialogue, de tolérance et de coexistence.

c- Objectifs sociaux :

- Enrayer les déséquilibres entre les régions et les sexes en accordant davantage l’importance au monde rural et à la femme ;
- Rendre les bénéficiaires conscients de leurs obligations vis à vis de la famille et de la société ;
- Développer l’esprit de solidarité et du travail collectif ;
- Consolider l’attachement aux valeurs spirituelles et sociales.

d- Objectifs sanitaires :

- Prendre conscience de l’importance de la santé individuelle et familiale, de la santé de reproduction et des questions relatives à l’environnement ;
- Sensibiliser les populations aux règles de diététique équilibrée et de son importance dans la vie de l’individu et de la société.

e- Objectifs économiques :

- Faire connaître l’importance de la planification sociale, économique et culturelle ;
- Acquérir les compétences de base permettant l’insertion dans la vie économique et sociale ;

² Stratégie d’alphabétisation et d’éducation non formelle, octobre 2004

- Développer le sentiment de responsabilité dans le travail ;
- Améliorer la performance pour stimuler la productivité ;
- Faire connaître les règlements de travail, la couverture sociale et les risques professionnels ;
- Favoriser la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale ;
- Contribuer au développement durable.

II- Caractéristiques de l'adulte et de son apprentissage et approches adoptées

La conception et l'élaboration du manuel d'alphabétisation ont été régies par la théorie et la rigueur imposées par les approches adoptées, en l'occurrence les approches fonctionnelle, participative, andragogique et par compétences. Mais avant de présenter ces approches, il serait judicieux de présenter quelques caractéristiques de l'apprenant adulte et quelques principes inhérents à son apprentissage

II.1 Caractéristiques de l'apprenant adulte³

PSYCHOLOGIQUES

- AUTONOMIE
 - besoin de respect
 - capable d'initiative
 - capable de s'auto-diriger
- BESOINS UNIQUES
 - expériences personnelles et professionnelles différentes
 - motivation augmente en fonction de la relation
 - besoins activités éducatives

³ DLCA, Amélioration de la formation de base des adultes « Projet alpha Maroc » module 3, 2005 p.

- IMAGE DE SOI ARRÊTÉ {
 - résistance aux changements
 - mécanisme de défense
 - valorisation = meilleur engagement dans la démarche d'apprentissage

PHYSIOLOGIQUES

- diminution de l'acuité visuelle et auditive après 40 ans
- temps de réaction (rythme) diminue avec l'âge
- contrainte de temps = performance plus faible

SOCIALES

- ÉVENTAIL D'EXPÉRIENCES DE TOUTE NATURE {
 - valeur
 - base solide
- RESSOURCE OU OBSTACLE {
 - Disponibilité
 - Distance
 - perception du temps et de la vie
 - responsabilités autres que les études
- LE TEMPS {
 - relations interpersonnelles
 - enrichissement mutuel

- APPREND MIEUX EN GROUPE

RELIÉES AUX HABITUDES DE TRAVAIL

- objectifs immédiats
- centré sur les problèmes (les solutions, les opportunités) et non sur le sujet
- aime s'engager dans l'action
- a des habitudes de travail et une façon de penser qui le rendent moins souple

II.2 Principes de l'apprentissage de l'adulte ⁴

1^{er} principe

L'apprentissage est une expérience qui se produit à l'intérieur de la personne qui apprend et qui est stimulée par elle. Le processus d'apprentissage est dirigé principalement par celui qui apprend et non par le formateur (animateur de groupe). Les changements dans la perception et le comportement résultent plus de l'entendement et de la capacité de percevoir chez l'homme que de toutes les pressions exercées sur lui. L'apprentissage n'est pas uniquement le résultat de ce que le formateur apporte, fait ou dit à un individu. Il est plus vrai de dire que l'apprentissage est un phénomène qui se situe dans l'univers particulier de celui qui apprend. Il est à son meilleur dans une situation où l'enseignement est considéré comme un processus d'assistance qui aide les gens à chercher et à découvrir la signification personnelle que les événements ont pour eux.

Personne n'enseigne directement à un autre quoi que ce soit d'important. Si l'on définit l'enseignement comme une méthode de communication directe d'une expérience ou d'une part de savoir, il est alors évident que peu d'apprentissage résulte de l'utilisation de cette méthode et que celui qui se produit effectivement est d'ordinaire sans importance. Les gens apprennent ce qu'ils veulent apprendre, voient ce qu'ils veulent voir et entendent ce qu'ils veulent entendre. On ne peut pas imposer l'apprentissage.

Lorsque nous imposons des idées à des personnes, nous les formons. Lorsque nous créons une atmosphère dans laquelle les gens sont libres d'exploiter des idées par le dialogue et l'interaction avec d'autres personnes, nous les éduquons. Très peu d'apprentissage se fait sans l'engagement et l'entendement personnels de la part de celui qui apprend. À moins que ce qui est enseigné ait une signification personnelle pour l'individu, ce dernier l'exclura de son champ de perception. Les gens oublient la plupart du contenu de ce qu'on leur «enseigne» pour ne retenir que le contenu qu'ils utilisent dans leur travail ou celui qui les touche personnellement.

⁴ Extrait de la série Adult Leadership volume 18, (octobre 1969) pp. 108 à 134 par Gérald J. Pine et Peter J. Horne.

2^{ième} principe

L'apprentissage, c'est la découverte de la signification et de l'applicabilité personnelles des idées. Les individus ont plus de facilité à l'intérioriser et à mettre en application les concepts qui touchent à leurs besoins et à leurs problèmes. L'apprentissage est un processus qui demande l'exploration des idées en regard de soi et de la collectivité de manière que les gens puissent déterminer quels sont leurs besoins, quels objectifs ils aimeraient formuler, quelles questions ils voudraient débattre et quel contenu ils désireraient apprendre. Dans les limites générales d'un programme, c'est l'individu (ou les individus) en apprentissage qui décide ce qui est important et significatif, et c'est lui qui doit le découvrir.

3^{ième} principe

L'apprentissage (changement de comportement) est une conséquence de l'expérience. Les gens deviennent responsables lorsqu'ils ont véritablement assumé leur responsabilité; ils deviennent indépendants lorsqu'ils ont fait l'expérience d'un comportement indépendant, ils deviennent compétents lorsqu'ils ont connu le succès; ils commencent à se sentir importants lorsqu'ils sont importants aux yeux de quelqu'un. Les personnes ne changent pas leur comportement tout simplement parce que quelqu'un leur dit comment faire pour qu'un apprentissage efficace ait lieu, il ne suffit pas de fournir une information ; par exemple, les individus deviennent responsables et indépendants non pas parce que d'autres leur ont dit qu'ils devraient l'être, mais parce qu'ils ont connu la responsabilité et l'indépendance véritable.

4^{ième} principe

L'apprentissage est un processus de coopération et de collaboration. La coopération engendre l'acquisition du savoir. « Deux têtes valent mieux qu'une ». Bien que les gens se plaisent à agir de façon autonome, ils aiment aussi évoluer dans l'interdépendance. Le processus d'interaction semble éveiller la curiosité, le potentiel et l'imagination créatrice chez les individus. Les initiatives de collaboration engendrent la compétence. Au moyen d'initiative semblable les individus apprennent à formuler des objectifs, à planifier, à établir une interaction et à faire l'essai de la dynamique des groupes pour résoudre des problèmes. Paradoxalement, à mesure que les gens se consacrent à des initiatives de collaboration, ils acquièrent un sens profond de leur propre identité. Ils commencent à se rendre compte qu'ils possèdent une certaine valeur, qu'ils ont quelque chose à offrir et quelque chose à apprendre. Les problèmes qui sont reconnus et définis grâce à une interaction de coopération semblent inciter, voire à pousser les gens à trouver des solutions positives et à mieux s'orienter vers la productivité.

5^{ième} principe

L'apprentissage est un processus évolutif. Il faut du temps et de la patience pour changer le comportement. L'apprentissage n'est pas un processus révolutionnaire. Lorsque de rapides changements de comportements s'imposent, on a souvent recours à des méthodes très structurées au moyen desquelles on tente d'imposer l'apprentissage. On peut douter toutefois de la permanence et de la valeur de cet apprentissage. Un

modèle évolutif de l'apprentissage est donné implicitement dans tous les principes et les conditions de l'apprentissage. Les situations d'apprentissage, qui se caractérisent par un dialogue libre et ouvert, la confrontation, l'acception, le respect, le droit de commettre des erreurs, la découverte de soi, la coopération et la collaboration, l'ambiguïté, l'évaluation en commun, l'engagement positif et personnel, la confiance en soi et l'absence de menace, sont de nature évolutive.

6ième principe

L'apprentissage est quelquefois pénible. Le changement de comportement nécessite souvent l'abandon de vieilles et confortables habitudes de croire, de penser et d'évaluer. Il n'est pas facile de se départir des méthodes familières d'action pour adopter un nouveau comportement. Il est souvent «nettement» inconfortable de se partager ouvertement, de livrer ses idées à un groupe en vue d'un examen au microscope et d'affronter, en toute franchise, d'autres personnes. La souffrance est souvent nécessaire pour qu'il y ait croissance. Toutefois, le pénible effort qu'exige la séparation de l'ancien et du confortable est généralement suivi de la satisfaction et de la joie que procure la découverte d'une idée en évolution ou d'un soi qui change.

7ième principe

L'une des plus grandes ressources de l'apprentissage, c'est celui là qui apprend. Dans le siècle où nous vivons, alors que les moyens d'enseignement, les manuels et les conférenciers reçoivent tant d'attention, on a tendance à oublier la ressource la plus riche peut-être de l'apprentissage : la personne même qui apprend. Il se trouve chez tout individu une accumulation d'expériences, d'idées, de sentiments et d'attitudes, y compris une riche réserve de matériel utile à la solution des problèmes et à l'apprentissage. Trop souvent, cette réserve est à peine exploitée. L'apprentissage est à son meilleur dans les situations qui permettent aux gens de devenir accessibles à eux-mêmes, de puiser à même leur propre recueil de renseignements et de partager ces données avec les autres au moyen d'une interaction de coopération.

8ième principe

Le processus de l'apprentissage est émotionnel aussi bien qu'intellectuel. L'apprentissage subit l'influence de l'état global de l'individu. Les personnes sont des êtres sensibles aussi bien que pensants ; lorsque leurs sentiments et leurs pensées sont en harmonie, ils se trouvent dans la meilleure condition d'apprentissage. Afin de créer des conditions optimales au sein d'un groupe pour que l'apprentissage se produise, il faut placer les individus au-dessus de l'objectif. Quel que soit le but poursuivi par un groupe d'individus, il ne peut être atteint efficacement lorsque d'autres facteurs s'y opposent. Si le groupe projette d'élaborer une tâche et de l'accomplir, son but ne sera pas pleinement atteint si les membres ne s'accordent pas et travaillent les uns contre les autres. Lorsque le groupe se propose de discuter honnêtement et raisonnablement de questions et de problèmes d'actualité dans un domaine quelconque, il ne pourra y parvenir si les membres craignent de communiquer ouvertement. Des entraves à la communication existent entre les individus, et il faut s'attaquer aux problèmes individuels qui pourraient se trouver au sein du groupe avant de s'occuper des

« questions officielles ». On peut avancer que, dans chaque groupe, quels que soient les problèmes individuels qui s’y trouvent, la capacité intellectuelle collective demeure suffisante pour permettre aux membres de ce groupe d’acquérir l’information et la compétence. Cependant, pour favoriser la meilleure acquisition et internalisation des idées, il paraît raisonnable de régler les problèmes individuels d’abord.

9^{ième} principe

Les méthodes employées pour résoudre les problèmes et acquérir la connaissance sont très personnelles et individuelles. Chaque individu possède ses propres façons de résoudre les problèmes et d’acquérir la connaissance. Certaines méthodes personnelles employées pour apprendre et pour résoudre les problèmes sont fort efficaces. Il faut aider les gens à définir et à s’expliquer clairement à eux-mêmes leurs façons habituelles d’aborder les questions pour qu’ils puissent résoudre leurs problèmes et apprendre avec plus d’efficacité. A mesure que les individus prennent conscience de leur propre façon d’apprendre et de résoudre les problèmes, et qu’ils deviennent accessibles aux méthodes appliquées par d’autres, ils peuvent modifier et perfectionner leurs manières d’agir afin de pouvoir les employer avec plus d’efficacité.

II.3 Conditions qui facilitent l’apprentissage

1^{ière} condition

L’apprentissage devient plus facile dans une atmosphère qui encourage les gens à être plus actifs. Le processus d’apprentissage fonctionne bien lorsque la présence du formateur (animateur de groupe) et ses paroles ont moins d’influence, et que l’on fait plus confiance aux individus pour trouver d’autres choix et des solutions qui leur conviennent. En écoutant parler les individus et en leur permettant d’utiliser le formateur (animateur de groupe) ainsi que le groupe comme ressource et terrain d’essai, on facilite l’exploration positive des idées et la découverte de solutions aux problèmes. Les personnes ne sont pas des réceptacles actifs ou réactifs dans lesquels on peut verser les « bonnes » réponses et les « bonnes » manières de penser. Les individus sont des êtres actifs et créateurs qui réclament l’occasion de déterminer quels sont les buts à poursuivre, les questions à débattre et les moyens de s’évaluer eux-mêmes. Ils apprennent lorsqu’ils ont l’impression de participer aux événements, lorsqu’ils sont engagés personnellement. L’apprentissage ressort des personnes, il ne leur est pas imposé.

2^{ième} condition

L’apprentissage devient plus facile dans une atmosphère qui encourage et facilite la découverte, par l’individu, du sens personnel des idées. Cela signifie que le formateur (animateur de groupe) aide les individus à découvrir la signification personnelle qu’ont pour eux les idées et les événements, plutôt que de les diriger ou les manœuvrer. Le formateur crée une situation dans laquelle les personnes ont la possibilité d’exprimer leurs besoins librement plutôt que de les voir dicter.

Quel que soit le degré de tolérance ou le manque de structure dans un travail d’apprentissage, on trouve des objectifs sous-entendus dans le travail lui-même;

l'animateur de groupe (le formateur) n'agit jamais sans but. L'apprentissage se produit lorsque les objectifs permettent, facilitent et encouragent la découverte, par l'individu, de ses propres objectifs et du sens personnel des événements. L'art d'aider les autres à changer leur comportement exige l'élaboration d'objectifs qui offrent une liberté d'action suffisante pour que les personnes puissent explorer et intérioriser un comportement qui leur soit à la fois satisfaisant et profitable.

3^{ème} condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère qui fait ressortir le caractère exclusivement personnel et subjectif de ce dernier. Dans une situation semblable, chacun a l'impression que ses idées, ses sentiments et ses points de vue ont un sens et une valeur. Il est nécessaire que les gens acquièrent le sentiment que tout ce qui doit être appris n'est ni extérieur ni étranger à eux. Ils acquièrent ce sentiment lorsqu'ils sentent que leurs propres contributions et leur valeur personnelle en tant qu'individus sont vraiment appréciées.

4^{ème} condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où la divergence est bonne et désirable. Les situations dans lesquelles on insiste sur «la réponse juste», la «solution magique», ou «la bonne façon» d'agir, de penser ou de se comporter, restreignent et limitent l'exploration et gênent la découverte. Si les individus doivent se regarder eux-mêmes, voir les autres et examiner les idées de façon ouverte et raisonnable, ils doivent alors avoir l'occasion d'exprimer leurs opinions quel que soit le degré de divergence de celles-ci. Cela demande une atmosphère dans laquelle les idées différentes peuvent être acceptées (mais pas nécessairement partagées). Il faut que la divergence dans les idées soit acceptée pour que les différences entre les gens le soient aussi.

5^{ème} condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où l'on reconnaît uniformément aux personnes le droit de faire des erreurs. Lorsque les erreurs ne sont pas tolérées, la liberté des personnes et leur consentement à faire des choix se trouvent sérieusement limités. Quand on accepte l'erreur comme un élément nécessaire au processus de l'apprentissage, on favorise le progrès et le changement. Le processus d'apprentissage exige l'affrontement d'expériences nouvelles et différentes, l'essai de l'inconnu; il s'ensuit donc nécessairement qu'on doit faire des erreurs. Pour que les gens apprennent, il faut qu'ils aient l'occasion d'explorer des situations et des idées nouvelles sans être frappés d'une pénalité ou d'une punition à la suite d'erreurs qui, en somme, font partie intégrante du travail d'apprentissage.

6^{ème} condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où l'on tolère l'ambiguïté. Placés dans une atmosphère rigide et réfractaire les individus sentent qu'ils ne peuvent s'attarder à considérer plusieurs solutions. Ils se sentent tout à fait inconfortables lorsqu'ils manquent de réponses, et ils ont l'impression qu'on se préoccupe plus des réponses «exactes» que des bonnes réponses. L'exploration ouverte et sans crainte des

solutions exige le temps nécessaire à l'étude de plusieurs choix et le temps d'agir sans se sentir pressé par la nécessité de trouver des réponses immédiates ou prochaines.

7^{ième} condition

L'apprentissage devient plus facile dans une atmosphère où l'évaluation est un processus coopératif qui tient surtout à l'appréciation de soi. Puisque l'apprentissage constitue un processus personnel, les individus requièrent alors l'occasion de formuler les critères qui serviront à mesurer leur progrès. Les critères établis par le formateur sont, pour la plupart, artificiels et inapplicables aux membres du groupe. On évalue généralement le changement et le progrès dans le comportement par la mesure dans laquelle les individus peuvent régurgiter ce que les autres ont tenté de leur faire absorber à la cuillère. Il est évident que n'importe qui peut jouer le jeu de «donner au maître ce qu'il veut ». Une évaluation plus viable et plus significative se produit lorsque les individus sont libres de s'examiner eux-mêmes et d'analyser leur propre rôle par rapport aux autres. C'est par l'appréciation d'elles-mêmes et l'évaluation de leurs semblables que les personnes parviennent à juger dans quelle mesure elles ont appris et progressé. Par exemple, grâce à des enregistrements sur bobines audio-visuelles ou simplement sonores ou visuelles de leur comportement, elles peuvent se voir elles-mêmes en train d'apprendre. Ces enregistrements fournissent la preuve concrète et tangible du progrès : ils constituent une source riche en matériel utile à l'apprentissage du groupe. Des perceptions nouvelles se développent, à mesure que les personnes se voient telles qu'elles sont. Pour que l'apprentissage se produise il faut que l'individu dans le groupe se voit lui-même avec exactitude et réalisme. On peut mieux y arriver par l'évaluation de soi-même ainsi que du groupe.

8^{ième} condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère qui encourage l'ouverture plutôt que la dissimulation du moi. Pour résoudre des problèmes et apprendre, il faut que les sentiments, les attitudes, les idées, les questions et les préoccupations personnelles soient mis en lumière et examinés ouvertement. Dans la mesure où une idée, une pensée, un sentiment ou une attitude se rapportant au sujet à l'étude est refoulé et non exprimé ouvertement, dans cette même mesure les processus d'apprentissage et de découverte sont gênés. Les individus ressentent le besoin de faire l'essai de quelque chose, d'échouer si nécessaire sans risquer d'être humiliés, embarrassés ou diminués en tant que personnes. L'ouverture du moi s'accomplit dans une atmosphère qui est exempte de menaces psychologiques. Les individus peuvent s'engager à fond et ouvertement dans le processus d'apprentissage basé sur la collaboration et l'interaction, lorsqu'ils savent que des punitions ou des pénalités d'ordre psychologique ne seront pas appliquées quoi qu'ils disent ou expriment.

9^{ième} condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère où les gens sont encouragés à mettre leur confiance en eux-mêmes autant qu'en des sources extérieures. Les personnes deviennent moins dépendantes de l'autorité lorsqu'elles peuvent s'ouvrir elles-mêmes et lorsqu'elles ressentent leur propre valeur en tant que ressource pour

l'apprentissage. Il est important pour les individus de sentir qu'ils ont quelque chose à apporter à la situation d'apprentissage plutôt que d'avoir l'impression que tout apprentissage signifie l'acquisition, par l'entremise d'un agent extérieur, de faits et de connaissances dont on se servira à un moment quelconque dans l'avenir. Les gens apprennent lorsqu'ils commencent à se considérer eux-mêmes comme des sources d'idées et de solutions de choix face de problèmes. L'apprentissage est rendu plus facile lorsque les individus commencent à puiser des idées en eux-mêmes et chez les autres au lieu de s'appuyer sur le formateur.

10^{ième} condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère où les personnes sentent qu'elles sont respectées. Dans un groupe où l'on accorde une grande valeur à l'individualité des membres et aux rapports qui existent entre eux, les individus se rendent compte que quelqu'un se soucie d'eux. Une expression sincère d'intérêt de la part du formateur, ainsi qu'un climat de chaleur émotionnel, engendrent une atmosphère de sécurité dans laquelle les individus peuvent explorer les idées et rencontrer véritablement d'autres personnes sans aucune crainte. Les confrontations et les divergences de vue deviennent des éléments constructifs dans un groupe où les individus se sentent respectés en tant que personnes. Une atmosphère de sécurité ne doit pas nécessairement exclure les affrontements personnels qui sont des catalyseurs efficaces de l'apprentissage.

11^{ième} condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère où les personnes se sentent acceptées. Les individus peuvent changer librement lorsqu'ils sentent que le changement ne leur est pas imposé. Cela peut sembler paradoxal, mais plus on tente de changer les gens, plus ils résistent au changement. Une personne doit être avant de pouvoir devenir. Accepter quelqu'un, c'est lui permettre de conserver ses valeurs et d'être lui-même. Un homme est libre de s'examiner lui-même, d'examiner ses valeurs et de changer, lorsqu'il n'est pas forcé de se défendre lui-même ainsi que ses valeurs. Insister sur le changement comporte implicitement un élément de rejet. On dit effectivement à l'individu : «Je ne puis vous accepter tel que vous êtes : vous devez changer». Les personnes ont besoin de sentir qu'elles ont un choix entre changer et ne pas changer. Ce sentiment se développe chez elles lorsqu'elles se rendent compte qu'on les accepte telles qu'elles sont. Lorsque les individus ou leurs valeurs sont attaqués, il est naturel qu'ils se défendent. Les gens qui sont occupés à se défendre n'ont pas le temps d'apprendre.

12^{ième} condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère qui permet la confrontation. Étant donné une communication libre et ouverte ainsi qu'un climat psychologique exempt de menaces, l'individualité propre de chaque personne peut s'exprimer. Il est inévitable que, dans une situation semblable, des personnes se confrontent et des idées s'opposent. Les confrontations favorisent l'apprentissage. Elles fournissent aux individus l'occasion de soumettre leurs idées et de se soumettre eux-

mêmes à l'examen et à l'épreuve devant les vues des autres personnes ou du groupe. Personne n'apprend en s'isolant des autres. L'individu change son comportement, précise et modifie ses idées d'après les réactions qu'il obtient d'autres personnes. La confrontation est un champ d'essai qui permet aux idées de se synthétiser, aux nouvelles idées de surgir et aux individus de changer.

II.4 Approches adoptées

L'approche fonctionnelle

La fonctionnalité des programmes d'alphabétisation constitue un préambule important et essentiel à la réussite des formations. En effet, la dimension fonctionnelle, qui prend ses origines dans les préoccupations, les centres d'intérêts et les besoins des populations cibles est une clé du succès des apprentissages qui ne se limitent plus apprendre à lire, à écrire et à compter mais englobent également les aspects culturel, social, économique, civique, sanitaire et juridique. Le programme d'alphabétisation est alors un outil de développement humain et un moyen de mises à niveau des ressources humaines et de leur intégration dans le cycle de développement. L'approche fonctionnelle des programmes d'alphabétisation vise à faire acquérir, entre autres, aux bénéficiaires les aptitudes linguistiques, personnelles et professionnelles qui constituent la base de l'automatisation de l'apprentissage et de l'insertion socio-professionnelle et éventuellement une entrée à la formation professionnelle et à l'amélioration des conditions de l'emploi et, partant de la productivité. Elle concerne les activités menées dans les entreprises industrielles, artisanales ou de service, les projets de développement agricole, artisanal, sanitaire, etc.

L'approche andragogique

Si un adulte consent à consacrer du temps pour apprendre, c'est qu'il en espère des bénéfices, s'il ne voit pas ce que lui rapporte à lui-même la formation, il s'en désintéresse et n'investit aucune énergie. Les résultats escomptés doivent être immédiats ou dans un avenir très prochain. Il fera des choix pragmatiques, reliés à l'accomplissement de ses tâches et responsabilités actuelles; sa participation à une formation est souvent reliée au besoin de résoudre un problème concret.

Une formation oblige l'adulte à bien des compromis (un horaire à réaménager en fonction de la famille, de son emploi, des obligations sociales...) et lui impose toujours une surcharge de travail qu'il faut prendre en compte. Il tient à garder une certaine maîtrise de son environnement : donc place à de l'influence, de la participation, de la souplesse. Il considère ses expériences antérieures comme importantes et significatives : elles seront les assises de ses nouveaux apprentissages. Il est conscient de ses habiletés et de ses ressources. Il tient à ce que ses capacités et son expérience soient prises en compte : que le formateur les reconnaisse et qu'il les utilise dans la démarche d'apprentissage.

L'adulte est sensible aux multiples différences qui le distinguent des autres apprenants : âge, sexe, culture, origine ethnique, milieu socio-économique, formation, expériences de travail et de vie, convictions politiques et religieuses, etc... il tient à ce qu'on le respecte dans son originalité. Il tient à se sentir à l'aise avec les diverses personnes qui participent

à la formation, il exige d'être traité poliment, en adulte respectable et en participant à part entière. Il s'attend à un contact cordial avec les responsables de la formation et accorde de l'importance au climat dans lequel elle se déroule. Il tient à pouvoir exprimer ses émotions lorsque les relations interpersonnelles sont sécurisantes et le fera avec une certaine discrétion et retenue, il ne prendra pas de risques émotifs inutiles.

L'approche andragogique prend en observation toutes ces caractéristiques de l'adulte et le considère comme un individu et un acteur social. Elle axe sur le respect et le développement de son autonomie. Il s'agit essentiellement d'accompagner l'adulte, de le guider et de lui fournir les outils nécessaires pour faciliter son processus d'apprentissage. Son enseignement est centré sur l'accomplissement de tâches et la résolution de problèmes. Le concept de soi, l'expérience de l'adulte, sa motivation et ses besoins jouent un rôle crucial dans la définition des rapports qui se créent entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant adulte.

L'alphabétisation des adultes ne doit pas viser seulement la transmission des savoirs, elle devrait leur offrir l'occasion de mettre en valeur et d'utiliser leurs propres savoirs et de participer à leur apprentissage. L'approche andragogique redéfinit entièrement les rapports qui peuvent exister entre l'alphabétiseur et les bénéficiaires. Dans ce cadre, le formateur n'est plus perçu comme le détenteur du savoir, il devient plutôt un accompagnateur et un guide de l'adulte dans son apprentissage.

Ainsi, « L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes. Dans le système pédagogique traditionnel, c'est l'inverse : les principaux acteurs sont les programmes et les enseignants, les élèves n'étant que des éléments secondaires. L'élève est censé s'adapter à un programme scolaire établi. En revanche, le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ce dernier. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation. C'est le point de départ de la formation des adultes où le programme est abordé en terme de situation et de mise en application [...] L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage. »⁵

Au fait, les fondements⁶ de l'approche méthodologique qu'est l'andragogie se présentent comme suit :

Le besoin de savoir : les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils se découvrent des besoins et des centres d'intérêts qu'ils pourraient satisfaire grâce à une formation. L'analyse des besoins et des centres d'intérêt devrait donc être le point de départ de toute action de formation. Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. Le premier devoir de l'enseignant est donc d'aider l'apprenant à prendre conscience de son besoin d'apprendre. Ce faisant, l'apprenant découvre l'écart qui sépare sa condition actuelle de

⁵ Edward C. Lindeman, The Meaning of Adult Education, p. 8, 10, 1926

⁶ idem

celle qu'il souhaite atteindre. Cette démarche lui permet de se fixer des objectifs personnels et d'élaborer son plan d'action.

Le concept de soi chez l'apprenant : les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes, ce qui explique que le rôle de l'enseignant soit d'amorcer un processus d'investigation qui soit un échange entre les apprenants et lui, plutôt qu'une transmission de connaissances suivie d'une évaluation. Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Quand ils en sont conscients, se développe en eux un besoin d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer. Ils n'admettent alors pas les situations où ils sentent que les autres leur imposent leur volonté. Pourtant, en situation scolaire, ces mêmes adultes retrouvent les réflexes qu'ils avaient enfants, et retombent en état de dépendance. Le tort serait de croire que cette attitude correspond à un réel besoin et que l'enseignant réagisse en les traitant vraiment comme des enfants. Si cette erreur est commise, un conflit surgit chez l'apprenant. Il y a conflit entre le modèle intellectuel (l'apprenant est un être dépendant) et le besoin psychologique, conscient ou non, de s'autogérer. Dans la plupart des cas, l'adulte en proie à ce type de conflit intérieur cherche à échapper à la situation qui en est à l'origine, qui se traduit par un abandon de la formation.

Le rôle et l'expérience de l'apprenant : l'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes, c'est pourquoi la prise en compte de l'expérience de chacun est essentielle en situation de formation. Tout adulte arrive en formation avec son passé riche d'expériences de toutes sortes et un profil particulier. Dans les groupes d'adultes, les différences individuelles sont plus fortes que dans les groupes de jeunes, les groupes sont plus hétérogènes, que ce soit à propos de la culture, du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins, des centres d'intérêt ou des objectifs. Ceci a pour effet d'apporter au groupe la richesse et la spécificité de chaque individu. On favorisera donc les échanges entre les participants, les simulations, les cas et les démarches de résolution de problèmes. Comme l'adulte se définit par son expérience, l'omettre ou la sous-estimer revient pour lui à subir un rejet, non pas de sa seule expérience, mais de toute sa personne. Les différences de personnalités se creusent avec l'âge ; il faut donc en tenir compte et varier les styles, les durées, les lieux et les rythmes d'apprentissage.

La volonté d'apprendre : le mode d'apprentissage des adultes est centré sur la réalité, c'est pourquoi la formation doit être conçue autour de situations réelles et non de sujets/thèmes. Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances et les compétences qu'ils visent leur permettent de mieux affronter des situations réelles. Il est donc prudent de vérifier si les apprentissages prévus correspondent à un besoin et de le faire exprimer.

L'orientation de l'apprentissage : contrairement aux enfants et aux adolescents dont l'apprentissage est orienté autour du programme, les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie (ou autour d'une tâche, d'un problème). Ils sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre s'ils estiment que cela les aidera à affronter des tâches et à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne. De plus, ils assimilent d'autant mieux connaissances, compétences, valeurs et attitudes si celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles.

La motivation : si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleurs emplois et salaires, promotions ou autres), ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction personnelle, estime de soi, qualité de vie...).

Par ailleurs, pour maîtriser l'utilisation de l'andragogie, il faut prendre en considération que les adultes sont, en général, des personnes qui assurent déjà des rôles sociaux, qui ont des responsabilités, qui se prennent en charge eux-mêmes et qui ne répondent pas à la relation type de dépendance entre apprenant et formateur puisqu'il sont conscients de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations.

Ainsi, Roger Mucchielli⁷ explique que contrairement aux adolescents pour qui le plaisir d'apprendre est lié à la découverte expérimentale du monde inconnu et à l'imagination romantique de reconstruire le monde, les adultes ont acquis le réalisme et le souci de vivre dans ce monde en y traçant leur propre route. Certaines caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence s'estompent (telles la curiosité universelle, l'impression des possibilités infinies) et la personnalité se rigidifie sous les rôles sociaux et des équilibres défensifs (motivations qui changent et résistances au changement). Et bien que le système traditionnel de la classe présente des avantages de par sa simplicité et sa commodité, la formation pour adultes ne peut se faire par le système scolaire ou universitaire, puisque :

- Il existe des résistances au « retour à l'école » non seulement parce que les adultes risquent de retrouver les attitudes ou blocages d'antan, mais parce que ce système porte en lui une menace d'évaluation ou de sanction et que des adultes désirent être traités autrement qu'en enfants ou en adolescents. Apprendre autrement veut dire apprendre sans ces contraintes.
- La peur de ne plus savoir apprendre par cœur, de ne plus savoir prendre des notes, de ne plus savoir se concentrer, les préoccupe. En ce sens, la formation doit les rassurer et les convaincre non seulement qu'il est possible d'apprendre autrement, mais que leur expérience personnelle et professionnelle va leur faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances.
- La crainte majeure des adultes en formation est probablement celle d'être jugé. Cette crainte peut inhiber l'apprentissage. La formation doit donc être un temps et un lieu de réflexion et d'expérimentation.
- Les adultes ont le sentiment que les connaissances de type scolaire-universitaire ne servent pas à grand-chose dans la vie professionnelle. Ils ont généralement un objectif immédiat ou à moyen terme lorsqu'ils suivent une formation. Ils attendent donc de la formation d'y rencontrer des problèmes et des situations en liaison directe avec leur activité professionnelle.
- Le professionnel adulte a plus besoin de comportements pratiques en situation professionnelle (nouvelles perceptions, réflexes, et art de l'action opportune) que de théories universitaires. Le lien entre la théorie et la pratique doit donc constamment être mis en évidence concrètement.
- L'introduction de situations et d'applications concrètes répond à un double besoin des adultes : avoir une preuve d'utilité et pouvoir expérimenter sans risque dans un lieu protégé et rassurant.
- Le professionnel adulte a rencontré la réalité avec tout ce qu'elle a de globalité et d'interdisciplinarité, dès lors les connaissances ne peuvent se présenter sous une forme cloisonnée ou dissociée.

⁷ Roger Mucchielli, Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, 8e éd., ESF éditeur, 1991

- La formation, loin de n'être que personnelle, est fonction de l'orientation de la politique de formation de l'entreprise dont l'adulte est membre. La formation de l'adulte dans son milieu professionnel est donc en relation avec ce milieu. Milieu qui peut empêcher, neutraliser ou au contraire favoriser cette formation.

En outre, Bernice McCarthy⁸ affirme que la formation des adultes doit tenir compte des exigences suivantes :

- Il est nécessaire de partir de situations vécues, des problèmes ou des difficultés que les apprenants ont à résoudre afin de mettre l'accent sur «le besoin de connaissance».

- Il est important d'ouvrir le champ de la connaissance des membres du groupe en leur permettant d'apprendre les uns par les autres à partir des expériences acquises.

- Il est utile de replacer le thème traité dans un tout afin d'induire un comportement adapté à une situation connue de l'apprenant.

- Il est nécessaire de s'adapter aux styles d'apprentissage des adultes, sans oublier de construire des séquences pédagogiques qui répondent aux questions « pourquoi ? », « comment ça marche ? », « à quoi ça sert ? ».

- Il est important que les stagiaires puissent appliquer immédiatement ce qui vient d'être appris avec des exercices ouverts qui s'appliquent à la résolution des problèmes quotidiens des participants et des applications utiles.

- Parce que les adultes apprennent «en faisant» il s'agit d'aider les apprenants à se dégager de cas d'école pour étendre leur réflexion à de nouvelles dimensions de leur activité professionnelle. Ainsi, ils participent en s'impliquant dans le processus de formation.

- Il est important que le formateur prévoit des «ponts» entre l'expérience passée des apprenants et les situations professionnelles dans lesquelles on souhaite qu'ils s'engagent maintenant.

- Il est nécessaire de s'assurer de la compréhension des thèmes traités après chaque étape de l'enseignement. Ce contrôle de l'apprentissage doit être conçu à partir des applications du quotidien proposées par les apprenants.

- Les apprenants apprécient de recevoir en retour d'une réalisation l'évaluation du spécialiste. Elle donne du crédit aux exercices réalisés et renforce la volonté de l'apprenant d'atteindre le but assigné sans erreur.

Tenant compte de tout ce qui précède, on peut déduire que le modèle andragogique se distingue du modèle pédagogique comme le montre le tableau suivant :

⁸ Bernice McCarthy, Teaching to Learning Styles, Excel Inc., Barrington, Illinois, 1985

Tableau 1 : Quelques distinctions entre pédagogie et andragogie

Pédagogie	Andragogie
Rapport générationnel	Rapport fonctionnel
Adaptation de l'enfant au projet scolaire	Adaptation au projet de l'adulte
Rapport au savoir « conflictuel »	Rapport au savoir pragmatique
Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque
Importance des problématiques identitaires	Importance des problématiques d'appartenances
Communauté d'apprentissage	Communauté de pratique
Éthique basée sur les normes sociales	Éthique basée sur la négociation et la régulation par les pairs
Perspective de transfert	Immédiateté du transfert
Mobilité spatiale plus ou moins grande	Mobilité spatiale plus ou moins restreinte
Beaucoup de temps / rapport au temps diachronique	Manque de temps / rapport au temps synchronique

L'approche par compétences

Les actions de formation sont dorénavant centrées sur l'acquisition des compétences. Quoiqu'il existe plusieurs définitions de la notion de compétence, la plupart la décrivent comme un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de réaliser, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail.

Il est possible d'analyser la réalité d'une compétence dans l'action quotidienne pour la réalisation d'une tâche. L'on peut aussi repérer les savoirs et les savoir-faire d'une personne au cours d'une mise en situation, d'une évaluation. En revanche, il est beaucoup plus difficile de repérer les conditions réelles de production et de développement de cette compétence.

Plusieurs facteurs interdépendants : les motivations, les aptitudes, les tâches, l'organisation du travail, les relations, le climat, la culture de l'établissement conditionnent la maîtrise d'une compétence.

Les compétences directement perceptibles dans la réalisation d'une tâche ne sont que la partie visible d'un iceberg dont la partie cachée représente les conditions de réalisation et de développement de ces compétences. Voir le tableau suivant :

Tableau 2 : Iceberg des compétences

Partie explicite : directement perceptible	Compétences mises en œuvre
Partie implicite : conditions de réalisation et de développement	Motivations Aptitudes Savoir Savoir-faire Capacités Relations Organisation Climat Culture

Le concept de la formation par l'approche par compétences⁹ ou encore la formation par compétences varie selon les pays qui l'ont adoptée et entrepris des réformes éducatives. Cependant, les fondements théoriques et les valeurs en matière de formation sous-tendue par l'approche elle-même se retrouvent. Les théories éducatives ont conduit les pédagogues à retenir un certain nombre d'applications pouvant conduire tous les enfants à la réussite (vœux exprimé pour le XXI^e siècle, conférence de Jomtien, 1990). Dans toute conception, sur les bases des comparaisons internationales, les modèles de formation par compétences illustrent bien l'intention première, celle de mettre au service de l'apprentissage l'enseignement et l'évaluation ou encore, comme on tend à le démontrer de plus en plus, de les intégrer.

Les réformes actuelles appuient les changements qu'elles proposent sur la conception cognitiviste de l'apprentissage (Tardif, 1992), dont l'influence remonte à la fin des années 1980 et qui considère l'apprentissage comme un processus complexe de construction progressive des connaissances par l'apprenant (Piaget, 1947, Vygotsky, 1984). Ceci explique qu'une attention particulière est portée aux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage. Pour apprendre, l'apprenant doit traiter les informations avec lesquelles le formateur le met en contact par l'accomplissement de diverses activités mentales reliées les unes aux autres. Dans cette perspective, les cheminements pour acquérir des connaissances peuvent être diversifiés.

L'accessibilité à certaines connaissances pouvant être acquises à travers le système éducatif, leur signification ainsi que la possibilité de les rendre utilisables dans le milieu, influencent sans contredit la représentation que l'on s'en fait. La construction du savoir prend alors toute son importance, d'autant plus dans un milieu en mutation continue. Les connaissances qui se maintiennent et qui persistent sont celles qui font preuve de viabilité et d'adaptabilité pour la personne qui se les approprie. L'enseignement a pour but de rendre les connaissances accessibles à l'apprenant, significatives, utilisables et transférables. Il devrait aussi permettre à l'apprenant de s'approprier le savoir. Les

⁹ DLCA : Formation d'animateurs à la réforme pédagogique – Projet Alpha Maroc, module 2, Conception/production d'instruments de formation, Manuel du participant.

connaissances construites à l'école devraient être des connaissances pratiques. La connaissance devient significative à partir du moment où l'apprenant se retrouve face au problème que cette connaissance est censée résoudre. La construction des savoirs permet en ce sens de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tout apprenant. Pour construire le savoir, il faut aussi construire du sens. Les contenus doivent être rendus signifiants pour atteindre les apprenants.

Dans le même esprit, la construction des savoirs dans un cadre social va au-delà du développement des compétences d'ordres intellectuel et méthodologique, mais également de compétences d'ordres social, personnel et de la communication. Le socioconstructivisme réfère ainsi à la construction du savoir avec les autres (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). En travaillant en équipe, les apprenants sont confrontés à des conflits cognitifs résultant de la comparaison des idées, des opinions, des croyances. L'apprenant est donc placé dans une situation plus globalisante et plus complexe à la fois lorsqu'il travaille avec ses pairs. Lorsque des visions différentes entrent en jeu, le passage de l'une à l'autre dans les conceptions nécessite une réorganisation conceptuelle. Le formateur doit gérer le changement conceptuel et les interactions ainsi que la remise en question des conceptions, afin de susciter la motivation et l'intérêt chez l'apprenant.

Les curricula élaborés selon l'approche par compétences, sont définis par compétences à développer chez l'apprenant. Le terme compétence va donc au-delà des simples savoirs. Au Québec la définition suivante du terme compétence a été adoptée : « *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* » (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). Un savoir-agir désigne un savoir-faire complexe qui se manifeste dans l'action ou dans la pensée.

Ainsi, les compétences à développer chez l'apprenant doivent être pertinentes pour lui, c'est-à-dire adaptées à ses besoins. De même, elles doivent être adaptées au contexte socioculturel et aux finalités éducatives. Enfin, elles doivent correspondre aux besoins identifiés par la société pour l'épanouissement personnel, social et professionnel du futur citoyen. Elles doivent être cohérentes. La cohérence touchera autant le lien avec les finalités éducatives et les missions de l'apprentissage que le lien entre les curricula et les démarches d'apprentissage et d'évaluation. Elles doivent être réalistes et tenir compte des multiples contraintes régissant l'apprentissage (nombre d'apprenants par classe, ressources financières, nécessité de la formation des formateurs ou les caractéristiques des apprenants).

La formation selon l'approche par compétences devrait permettre de centrer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, non pas sur des objectifs morcelés, mais sur un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires et transversaux, transférables dans des disciplines différentes et dans des situations de la vie courante. La formation devrait également permettre de se centrer sur les besoins de l'apprenant, suscitant ainsi une motivation plus grande. Enfin, elle devrait favoriser l'autonomie de l'apprenant en mettant l'accent sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage (Lasnier, 2001).

La formation a pour but de rendre les connaissances accessibles, signifiantes, utilisables et transférables. Elle devrait aussi permettre au bénéficiaire de s'approprier ce savoir. Les confrontations à de nouvelles informations amènent l'apprenant à déconstruire et à reconstruire ses propres connaissances, ce qui conduit à une nouvelle interprétation du monde. Ainsi, la construction d'une nouvelle connaissance implique une altération des connaissances antérieures.

Les connaissances construites en situation de formation devraient être des connaissances pratiques. La connaissance devient significative à partir du moment où l'apprenant se retrouve face au problème que cette connaissance est censée résoudre. La construction des savoirs permet en ce sens de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tout apprenant.

Pourtant, la tendance dans l'enseignement, selon le paradigme traditionnel, est de considérer les savoirs comme s'ils faisaient partie d'une réalité que l'enseigné doit absorber. On présente rarement les problèmes ayant mené à la construction des savoirs, situation qui correspondrait davantage au paradigme de l'apprentissage.

Les tenants des nouvelles tendances en pédagogie contestent la possibilité qu'un savoir provienne du néant. Un nouveau savoir proviendrait d'une connaissance ou d'une croyance préalable issues de l'expérience que l'on consolide, que l'on complexifie ou que l'on déconstruit pour la reconstruire. Selon le même courant de pensée, on peut déduire que si les apprenants ne sont pas motivés à l'école, c'est qu'ils peuvent être motivés par d'autres finalités. La construction de nouvelles connaissances doit se réaliser à partir du vécu et doit reposer sur des connaissances significatives dans le moment présent.

Les savoirs acquis par les apprentissages doivent rendre compte des finalités. Ils doivent permettre à l'apprenant de les utiliser dans des contextes autres que celui de la salle de formation et de résoudre des problèmes rencontrés dans l'appropriation de savoirs significatifs pour lui. Il est également important de partir des conceptions de l'apprenant, qui sont aussi des constructions mentales formées par celui-ci, et d'en tenir compte afin de les modifier.

Le tableau qui suit démontre les grands principes de l'approche constructiviste en comparaison à l'approche plus traditionnelle de l'apprentissage :

Tableau 3 : Comparaison entre les approches traditionnelle et constructiviste de l'apprentissage

	Approches	
	Traditionnelle	Constructiviste
la réalité	peut être saisie par la connaissance	est une construction de l'esprit humain
le savoir	est à découvrir, à déduire de la réalité	résulte de l'expérience et d'une construction en vue d'une adaptation de l'humain à son environnement
les connaissances	vérité objective, certitudes	vérité subjective, incertitudes
les attitudes	impression de connaître	conscience d'interpréter
le rôle du formateur ou de la formatrice	assurer la transmission des connaissances	agir comme médiatrice ou médiateur entre l'apprenant et le savoir
le rôle de l'apprenant	recevoir	construire activement

Notons, par ailleurs, que les actions suivantes peuvent paraître relativement aisées : développer des connaissances, changer des savoir-faire techniques à partir de l'information, de la formation et de situations de travail stimulantes. Par contre, modifier les rôles, les attitudes, les valeurs, les mentalités représentent des actions complexes aux résultats incertains. Nous ne pouvons changer les valeurs et les mentalités, ni par décret ni par la seule magie d'un discours. Les valeurs et les attitudes résultent en grande partie de modèles d'identification, d'imprégnation, de contacts dans la réalité quotidienne. Ces influences sont souvent rebelles aux actions volontaristes (aux discours, à la formation...); elles s'effectuent à partir de processus complexes, lents et souvent peu conscients : au cours des relations de travail quotidien

ou d'événements particuliers (une crise, un conflit, une rencontre...) qui modélisent les comportements de façon durable. Au-delà du discours explicite, directement appréhendable, il existe la réalité émotive, sensible. Ce niveau n'est pas directement accessible au discours rationnel, à l'action de formation. C'est pourquoi dans le développement des compétences, la notion de savoir être est également importante à considérer.

Enfin, si le renforcement des acquis de base (savoir, savoir-faire et savoir être) est toujours nécessaire, si la confrontation est souhaitable au sein des groupes de réflexion, il faut surtout donner aux individus la possibilité d'expérimenter, donc d'accepter une réelle autonomie dans l'action. L'expérience et le contact avec la réalité restent les plus sûrs moyens pour que les personnes apprennent, se développent et ainsi augmentent leurs capacités et leurs compétences.

Les compétences d'ordre disciplinaire (et interdisciplinaire) : elles sont liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et leur mise à jour continue. Un formateur compétent au plan des disciplines sait faire comprendre l'apport des disciplines à la formation de base et motive les apprenants à leur apprentissage. Il sait aussi gérer les apprentissages en fonction des finalités de la formation de base. Ceci signifie qu'il percevra les disciplines comme des moyens et non comme des fins. Il sera également capable de saisir et de faire comprendre les rapports dynamiques entre les diverses disciplines et évitera de les cloisonner. Les apprentissages réalisés par les apprenants seront par le fait même intégrés et non compartimentés, selon les disciplines. Le formateur s'appliquera aussi à contextualiser ces objets d'apprentissage, à les rendre significatifs et représentatifs de la culture, de l'environnement et de l'expérience de vie des apprenants.

Les compétences d'ordre socioculturel : elles sont liées aux pratiques du respect des autres et des différences ainsi qu'au développement des attitudes d'ouverture, d'écoute et d'empathie. Il amène les apprenants à manifester les mêmes attitudes. Le rôle du formateur est de favoriser le travail d'équipe, la coopération et la concertation. Il favorise, également, l'insertion sociale et aide l'apprenant à construire son identité et son estime de soi. Il développe chez l'apprenant le sens de la responsabilité et de l'engagement dans des projets constructifs. Il amène également les apprenants à combattre les attitudes et les comportements discriminatoires ainsi que la violence. Il éduque à la paix et à la démocratie.

Les caractéristiques des compétences professionnelles : une politique de formation continue, dans une perspective de développement de compétences professionnelles, devrait tenir compte de certaines variables essentielles :

- La compétence se déploie dans un contexte professionnel réel. Elle est une action contextualisée dans un ensemble de contraintes réelles dont il faut tenir compte.
- La compétence est un savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle. Elle fait appel à diverses ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources relèvent d'un ensemble de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes et d'autres compétences particulières à un contexte donné. Un formateur compétent sait réfléchir sur et dans l'action, pour orienter cette action toujours vers la mise en situation d'apprentissage. Les ressources vont également au-delà de celles des

individus. Une compétence se manifeste donc lorsqu'une personne l'utilise pour agir, mais elle ne peut se développer optimalement sans un réel travail d'équipe.

- La compétence sous-tend une pratique intentionnelle. Elle doit permettre d'atteindre les objectifs d'un projet éducatif et d'un projet de société. La compétence est donc une « action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique » (Rey, 1998, dans La formation à l'enseignement, Gouvernement du Québec). La formation par compétences conserve à vue le profil souhaité par le formateur ou les objectifs de la formation.
- La compétence est un savoir-agir efficace. La compétence représente un potentiel d'interventions qui permet de résoudre des problèmes propres à un ensemble de situations. Elle se manifeste de façon récurrente dans diverses situations et indique que le savoir-agir est consolidé. La compétence n'est pas le fruit du hasard ni de réussites occasionnelles. Par contre, le seuil de performance d'un formateur doit avoir pour référence celui du formateur qui pratiquerait comme un professionnel reconnu dans les mêmes circonstances. La formation à l'enseignement ne devrait pas correspondre à celle du formateur expert puisque la compétence poursuit son développement avec l'expérience professionnelle et la formation continue.
- La compétence constitue un projet en soi. Il s'agit d'un continuum. Une personne compétente ne s'accomplit pas de façon définitive et totale, puisque la profession évolue sans cesse. Il s'agit d'un horizon de travail.

Le référentiel des compétences en alphabétisation¹⁰

Le concept de référentiel de compétences s'est développé depuis que le mouvement de mondialisation et de globalisation de l'économie a commencé à gagner du terrain. Pour s'adapter à ce mouvement, de nombreuses entreprises se sont alors dotées de leurs propres services de formation afin de mieux répondre aux impératifs de compétitivité et de rentabilité, tout en sensibilisant à l'importance de la solidarité internationale et au développement durable. Depuis lors, les politiques éducatives nationales, en particulier dans les pays de l'OCDE, préconisent des programmes d'études où les compétences à développer chez les apprenants occupent une place centrale.

Dans le domaine de l'éducation, un référentiel définit les objectifs, les savoirs et les savoirs faire nécessaires à l'obtention d'une certification ou d'un diplôme précis, définissant une qualification dans un contexte donné. Cette définition centrée sur la validation scolaire (le diplôme) n'est cependant pas valable dans le cas d'un programme d'alphabétisation. Le but n'étant pas de délivrer des diplômes, mais de faire des adultes analphabètes des personnes averties et des citoyens accomplis.

Le référentiel qui suit se présente comme une typologie, une classification, un inventaire des compétences nécessaires à des activités. Ces compétences sont déclinées en capacités, indispensables ou nécessaires, qu'il faut mobiliser et, le plus souvent,

¹⁰ DLCA, Le référentiel des compétences en alphabétisation, 2009

combiner pour réaliser avec succès une tâche, quelle qu'elle soit, dans une situation d'apprentissage.

Ces capacités sont reliées à des savoirs de différents types à évaluer et à valider ou à acquérir. Les compétences sont définies au moyen de descripteurs signifiants qui s'appuient, en ce qui concerne leur formulation, sur l'expérience des acteurs praticiens concernés et sur les besoins effectifs de la clientèle cible.

Ces descripteurs permettent d'établir des jalons, des niveaux de compétence auxquels on pourra se référer pour situer un individu par rapport aux compétences demandées pour réussir dans un métier, dans un test scolaire, ou pour situer un apprenant dans son apprentissage mais aussi pour évaluer et valider les compétences qu'il a déjà acquises dans diverses situations.

Le référentiel est un outil précieux pour évaluer la maîtrise (ou non) des compétences organisées en niveaux. Les compétences, et plus particulièrement les niveaux de compétence à atteindre, sont évalués à partir de critères qui, pour être opérationnels, vont comporter des échelons, et vont être déterminés par rapport à la performance attendue, et des indicateurs de réussite, signes ou manifestations observables que le critère est rempli. On pourra alors attester de l'utilisation (réussie) des capacités mises en œuvre dans une (des) situation(s) donnée(s), et donc de la validation de la (des) compétence(s) acquise(s) lors d'une évaluation objective (en situation).

Dans le champ éducatif, le référentiel des compétences a ainsi une double fonction de guide accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées. L'importance de l'évaluation ne doit cependant pas occulter la composante descriptive du référentiel.

Ainsi, le cadre théorique établi précédemment aura permis de proposer un langage commun aux intervenants qui utiliseront le référentiel des compétences. Par ailleurs, le référentiel des compétences permet faire état et de créer un consensus sur les rôles et les dimensions de la clientèle cible. Ces rôles permettent de dégager, dans un deuxième temps, les compétences spécifiques que doit savoir maîtriser un adulte afin de développer son autonomie, encourager son apprentissage tout au long de sa vie et faire l'exercice de la citoyenneté.

L'analyse de la stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle, des besoins des bénéficiaires et des programmes actuels a guidé l'entreprise d'identification des compétences requises pour l'alphabétisation des adultes au Maroc. Les rôles sociaux et les situations de vie des adultes qui servent d'assise pour dresser la liste des compétences sont utilisés également pour mettre en contexte les apprentissages. Quatre rôles de l'adulte sont retenus, à savoir **a)** membre d'une famille, **b)** citoyen d'une collectivité, **c)** producteur de biens et de services, et **d)** consommateurs de biens, de services et de médias.

Ces quatre principaux rôles que l'adulte est appelé à jouer dans la société renvoient à des situations de vie. Celles-ci sont définies comme des unités dynamiques du monde vécu qui mobilise les compétences d'une personne en vue de transformer un jeu d'événements en un résultat qui ait du sens, pour elle-même et pour les autres. La

situation de vie définie de cette façon devient un déterminant pour le développement du référentiel de compétences.

Dans la même veine, la connaissance de la population cible a contribué à dresser une liste non exhaustive des situations de vie correspondant à différents stades de l'existence d'un adulte. Ces situations de vie sont identifiées dans le tableau ci-dessous. Même si toutes les situations de vie ne sont pas spécifiques à tous les adultes visés par le programme d'alphabétisation, elles permettent cependant de baliser des pistes d'activités didactiques. Il s'agit en fait d'un ensemble de lieux de convergence et de grandes questions qui interpellent les adultes non ou peu alphabétisés. Les situations de vie sont regroupées en fonction des quatre rôles de l'adulte identifiés préalablement.

Tableau 4 : Synthèse des situations de vie selon les rôles de l'adulte

Rôle de membre d'une famille	Rôle de citoyen d'une collectivité et du monde
- Être responsable d'une famille - Éduquer des enfants - Inculquer des valeurs spirituelles et religieuses aux enfants - Être en mesure de pratiquer sa religion - Veiller sur la cohésion familiale - Prendre soin de sa santé et de celle de ses proches - S'engager dans une démarche de développement personnel	- Exercer ses droits et ses devoirs de citoyens - S'impliquer dans des activités communautaires - Se positionner par rapport aux questions sociales et politiques - Veiller sur les relations de voisinage
Rôle de consommateur de biens, de services et de médias	Rôle de producteur de biens et de services
- Participer à des activités sociales, culturelles ou de loisirs - S'informer par des médias traditionnels et électroniques - Gérer ses finances - Participer à une activité de formation - Adhérer aux différents services (retraite, poste, banque, mutuelle, assurance...etc)	- Développer un projet de vie professionnelle - Chercher un emploi - Participer à une démarche d'insertion en emploi - Travailler à son propre compte - Participer à la protection de l'environnement

Les situations de vie échappent aux délimitations disciplinaires traditionnelles et renvoient aux quatre principaux rôles que l'adulte est appelé à jouer dans la société. Le tableau suivant résume les liens entre les rôles de l'adulte, les responsabilités personnelles et les valeurs sociales promues.

Tableau 5 : Les dimensions associées aux rôles de l'adulte

Rôles	Responsabilités et défis	Valeurs et normes
Membre d'une famille	- Éduquer ses proches - Prendre soin de soi et des autres - Renforcer le capital social	- Épanouissement de la personne - Conscience morale et religieuse - Cohésion sociale
Citoyen de la collectivité et du monde	- Apprendre à vivre ensemble - Exercer ses droits et ses responsabilités - Débattre de projets collectifs	- Pluralisme culturel - Démocratie - Dignité humaine
Producteur de biens et de services	- Être un agent économique - Développer son employabilité - Protéger l'environnement	- Réduction des inégalités - Valorisation des acquis - Développement durable
Consommateur de biens, de services et de médias	- Utiliser les médias - Assumer sa formation continue - Développer de saines habitudes de vie	- Accès à l'information - Droit à l'éducation - Santé et sécurité

Élaborer un référentiel de compétences implique l'intégration des orientations gouvernementales, les valeurs et les attentes de la société marocaine, les rôles de l'adulte, la vision de l'adulte et de son apprentissage ainsi que les caractéristiques socio-démographiques de la population cible. Les normes et les valeurs, associées aux responsabilités et défis qu'exigent les rôles de l'adulte dans la société, sont tout à fait pertinentes au contexte marocain puisqu'elles figurent dans l'énoncé même des objectifs de la stratégie d'alphabétisation.

II.5 Caractéristiques et compétences d'un formateur des adultes

Comprendre que pour les adultes, le réel, c'est leur vie avec leurs responsabilités professionnelles actuelles et futures, avec leurs aspirations et avec leur propre horizon temporel, est le postulat de base qui permettra de poser les principes d'une pédagogie spéciale pour adultes. C'est donc par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique bien défini que doit s'organiser la formation. Ce principe a pour conséquence que toute formation doit commencer par l'analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement par le formateur, et par une recherche psychologique en vue de comprendre la signification de la demande de formation.

La formation de formateurs dans une perspective de professionnalisation s'appuie sur des catégories de compétences universelles. Elles sont toutefois enrichies par les compétences énoncées dans un contexte spécifique et dans des finalités éducatives inhérentes au projet de société dans laquelle elles doivent se manifester.

Une compétence peut être définie de manière générale avec un certain nombre de composantes. Les niveaux de maîtrise sont aussi définis pour chacune des compétences propres à la fonction formatrice, sans énumérer les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques, didactiques ou socioculturels. La spécification de ces savoirs peut devenir la responsabilité des structures de formation responsables de l'élaboration des programmes de formation au formateur. Les composantes sont toutefois les paramètres des choix à effectuer au regard des objets de savoirs lors de la conception des programmes.

Il est essentiel de préciser le niveau de maîtrise des compétences par le formateur, selon le statut de la personne en formation. Lorsqu'il s'agit de formation initiale, il est important de déterminer le niveau raisonnable de ce que l'on peut attendre d'une personne débutante dans la profession. Ce niveau ne peut être le même que la personne en exercice, dans sa profession, et qui s'investit dans une formation continue.

De même, la pondération relative aux compétences professionnelles des programmes de formation à la formation et à l'éducation des adultes doivent être fixés. Par exemple, les compétences professionnelles, en formation ou éducation des adultes, sont interdépendantes et leur interrelation est indispensable à la formation d'un professionnel de la formation. Leurs composantes sont mises en œuvre de façon interactive et s'influencent mutuellement, en fonction des éléments contextuels qui les impliquent.

Ainsi, on peut regrouper les compétences professionnelles qu'un formateur doit avoir comme suit :

Sur le plan de la psychologie de l'apprentissage

- Tient compte des caractéristiques des apprenants, de leurs capacités et de leur évolution et tient compte, également, du processus d'apprentissage.

Sur le plan de la didactique

- Planifie, organise, encadre et évalue des activités d'apprentissage adaptées et différenciées. Il répartit dans le temps, les activités d'enseignement, d'apprentissage

et d'évaluation, en fonction des objectifs à atteindre. Pour se faire, il sélectionne les méthodes et les outils pertinents.

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages

- Pratique une évaluation diagnostique (formative) et ajuste ses interventions en conséquence. Pour se faire, il sélectionne les méthodes et les outils pertinents. Il amène l'apprenant à identifier ses difficultés et ses ressources et à se doter d'une méthode de travail.

Sur le plan de la gestion de la classe

- Gère la classe de façon dynamique et structurée. Il responsabilise les apprenants et favorise les relations harmonieuses au sein du groupe dans son ensemble et des équipes de travail. Il organise l'espace et le temps d'apprentissage de façon stimulante. Il implique les apprenants dans la gestion.

Sur le plan de la communication

- Communique de façon efficace, par la maîtrise de la langue d'enseignement. Il s'exprime clairement et suscite les interactions. Il favorise la communication au sein du groupe.

Sur le plan de l'éthique professionnelle

- Agit en conformité avec les exigences de sa profession. Il s'interroge sur sa pratique et s'ajuste constamment. Il s'engage dans une démarche individuelle et collective de formation continue. Il s'engage également activement au bon fonctionnement de la structure de formation. Il est partenaire des différentes personnes ressources du milieu éducatif et de la communauté (direction, collègues, ...) et travaille de concert avec eux. Il amène l'apprenant à adopter ces attitudes et ces comportements de respect et de responsabilité.

Les compétences enseignantes, comme nous l'avons mentionné, sont universelles. Par contre, selon le projet de société et les fondements éducatifs prônés, des compétences spécifiques au contexte devront être développées pour atteindre les objectifs nationaux en matière d'éducation.

II.6 Techniques de formation

Les techniques de formation correspondent aux formules pédagogiques qui donnent la manière de s'y prendre pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences. En pratique, la connaissance des différentes techniques de formation est un autre moyen qui permet d'effectuer, parmi un grand nombre de formules, un choix basé sur la connaissance plutôt que sur l'intuition ou l'habitude.

Ces techniques de formation peuvent être utilisées dans le cas d'actions de formation plus conventionnelles : un formateur en présence d'un groupe à former. Nous présentons, ici, quelques exemples, tels que l'exposé, la démonstration, le jeu de rôle, l'étude de cas, le travail en équipes, l'apprentissage coopératif et le groupe de discussion.

L'exposé

Il s'agit d'une présentation orale d'informations avec ou sans intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de média. L'exposé est très nettement sous le

contrôle du formateur. Dans sa forme la plus simple, il est non médiatisé. Il est utilisé en situation de formation de groupe.

- Quelques avantages : permet de communiquer beaucoup d'informations en relativement peu de temps, est une formule économique et permet d'exploiter aisément les événements de l'actualité.
- Quelques limites : ne permet pas le partage des connaissances et des expériences des apprenants, peut être ennuyeux s'il est utilisé trop fréquemment ou s'il est trop long.

La démonstration

Elle consiste en l'exécution d'actions ou d'opérations devant les apprenants. Le contrôle de l'apprentissage appartient totalement au formateur. C'est lui qui détermine ce qu'il fera, comment il le fera, dans quel ordre, etc. La démonstration peut se donner à un seul apprenant ou à un groupe restreint. On peut utiliser plus ou moins de médias.

- Quelques avantages : sert à illustrer ce que seuls les mots ne suffiraient pas à communiquer, permet de capter l'attention des apprenants et permet de réduire les accidents et le temps d'apprentissage.
- Quelques limites : s'utilise difficilement avec de grands groupes, ne convient pas à l'utilisation de matériel ou d'objets trop petits et est inefficace si elle ne s'accompagne pas d'explications.

Le jeu de rôle

Il consiste à demander aux participants d'interpréter le rôle d'un personnage en situation hypothétique. Le jeu de rôle permet soit de comprendre la situation de l'intérieur, soit d'analyser et d'améliorer les attitudes et les comportements d'un apprenant dans des situations analogues. Le jeu de rôle, mis en place par le formateur, situe l'apprenant au cœur du processus et lui laisse ainsi une grande latitude quant à la façon de se comporter. Le groupe est doublement mis à profit avec cette formule. L'usage des médias n'est pas une condition liée à cette formule.

- Quelques avantages : permet à l'apprenant de ressentir plutôt que d'intellectualiser sur la situation à l'étude, permet de comprendre ce qui motive le comportement des autres et est une occasion pour l'apprenant d'exploiter et de développer sa créativité.
- Quelques limites : exige beaucoup de temps autant pour la préparation que pour la réalisation, peut être compromis par le refus ou la réticence de certains apprenants à participer.

L'étude de cas

Il consiste en une proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. L'étude de cas suppose un partage du contrôle entre le formateur (qui construit le cas) et les apprenants (activement impliqués dans l'analyse du cas). Il s'agit d'un travail en collégialité. On peut utiliser ou non des médias pour la présentation du cas.

- Quelques avantages : est efficace pour développer la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes, développe chez l'apprenant la capacité de poser un diagnostic sur une situation et augmente la confiance de l'apprenant dans la résolution de «vrais» problèmes.
- Quelques limites : pose des problèmes d'accès à des cas pertinents à la matière à couvrir, peut conduire l'apprenant à généraliser à outrance à partir de situations particulières s'il ne parvient pas à se dégager du cas sa spécificité et prend beaucoup de temps.

Le travail en équipes

Il consiste à réunir des petits groupes d'apprenants (3 à 8) pour réaliser une tâche précise dans un temps déterminé. Le travail en équipe donne aux apprenants un grand contrôle sur la situation. Cette formule est basée sur les relations entre les individus à l'intérieur de chaque équipe mais n'exploite pas le grand groupe. Cette formule est généralement non médiatisée.

- Quelques avantages : met l'apprenant en contact direct avec ses pairs et favorise un échange enrichissant de connaissances et d'expériences avec eux, permet aux apprenants de créer des liens qui ont un impact positif sur l'atmosphère générale du groupe, responsabilise les apprenants et contribue ainsi à développer leur esprit d'initiative et leur autonomie au travail.
- Quelques limites : est susceptible d'engendrer de la frustration chez certains apprenants lors de la formation des équipes, peut poser certains problèmes d'aménagement des lieux et peut créer des problèmes liés à l'utilisation du matériel (coûts, rotation...).

L'apprentissage coopératif

C'est une approche interactive de l'organisation du travail selon laquelle les apprenants apprennent les uns des autres, ainsi que du formateur et du monde qui les entoure. L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage fortement contrôlé par les apprenants. Il met à contribution le soutien et l'entraide des apprenants réunis autour d'un objectif commun. Il peut occuper diverses positions par rapport à l'usage de médias.

- Quelques avantages : oblige chacun des apprenants à être actif, offre à chacun la même chance de réussir et améliore les relations interpersonnelles.
- Quelques limites : exige du formateur une formation de base.

Le groupe de discussion

Il consiste en des échanges de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé. Cet échange se fait sous la supervision du formateur. Le groupe de discussion offre à l'apprenant une bonne part du contrôle, bien que le formateur oriente la discussion et intervienne parfois. Il mise à fond sur le groupe comme moteur de l'apprentissage. Il y a généralement absence de médias.

- Quelques avantages : favorise un échange enrichissant entre les apprenants qui partagent leurs connaissances et leurs points de vue, est un des rares moyens

permettant d'atteindre les objectifs cognitifs d'ordre supérieur et les objectifs du domaine des attitudes et est facile à organiser et peu coûteux.

- Quelques limites : suscite parfois des problèmes d'aménagement des lieux, peut devenir harassant à cause du bruit engendré par les discussions simultanées de plusieurs groupes et demande beaucoup de temps.

II.7 Paradigme d'apprentissage

Selon l'approche cognitiviste, la connaissance devient significative à partir du moment où l'apprenant se retrouve face au problème que cette connaissance est supposée résoudre. Un nouveau savoir proviendrait d'une connaissance ou d'une croyance préalable, issues de l'expérience que l'on consolide, que l'on complexifie ou que l'on déconstruit pour la reconstruire. La construction de nouvelles connaissances doit se réaliser à partir du vécu et doit reposer sur des connaissances significatives dans le moment présent.

Dans le tableau 6, les caractéristiques du paradigme de l'apprentissage sont comparées à celles du paradigme de l'enseignement et on peut dégager que dans le paradigme de l'apprentissage, l'enseignement vise le développement de compétences et non seulement l'acquisition de connaissances par l'apprenant.

Tableau 6 : Comparaison entre la paradigme de l'apprentissage et le paradigme de l'enseignement

Caractéristiques	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Orientations de l'enseignement	- Développement de compétences - Réponses à des questions complexes - Création de liens	- Acquisition de connaissances - Développement d'automatismes - Mémorisation
Conception de l'apprentissage	- Transformation d'informations en connaissances viables et transférables - Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs	- Accumulation d'informations - Accumulation de connaissances - Association des connaissances les unes aux autres
Activités de la classe	- À partir de l'apprenant - À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques - Relations interactives	- À partir du formateur - Fréquence élevée d'activités d'exercisation
Preuves de réussite	- Qualité de la compréhension - Qualité des compétences développées et des connaissances construites - Transférabilité des apprentissages	- Quantité d'informations retenues - Quantité de connaissances acquises
Modes d'évaluation	- En référence aux compétences développées - Portfolios	- En référence aux connaissances - Tests exigeant des réponses brèves
Orientation des rôles de formateur	- Support ajustable et temporaire - Parfois un apprenant	- Toujours un expert - Toujours un transmetteur d'informations
Orientation des rôles de l'apprenant	- Un constructeur actif - Un collaborateur - Parfois un expert	- Un récepteur passif - Un apprenant en situation d'interlocuteur
Attitudes et relations attendues de l'apprenant	- Entraide - Relations d'interdépendance	- Individualisme - Relations de compétition

Adaptation d'un tableau présenté dans Tardif, J. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris, ESF, 1999, p. 35.

L'apprentissage est conçu comme une activité de transformation d'informations et non comme une opération d'accumulation de celles-ci (voir tableau 7). Les activités réalisées en formation correspondent à des projets qui ont un sens pour l'apprenant plutôt qu'à

des exercices mécanistes. Et l'évaluation porte sur la qualité des connaissances et des compétences développées au lieu de porter sur leur quantité. Le rôle du formateur consiste à soutenir l'apprenant dans la construction de son savoir plutôt qu'à lui transmettre des connaissances qu'il reçoit passivement. Et les apprenants sont amenés à s'entraider et à coopérer dans le travail au lieu de se côtoyer dans un climat de compétition.

II.8 L'évaluation dans un paradigme d'apprentissage¹¹

Dans le cadre d'une approche par compétences, il importe de déterminer ce qu'on entend conceptuellement par le terme évaluation, puisque la question de l'évaluation des apprentissages a toujours constitué un véritable défi en formation, quelle qu'elle soit. Elle constitue sans contredit un élément-clé de tout programme de formation. L'évaluation est un processus complexe étroitement lié aux objectifs de la formation, elle doit rendre compte du degré auquel les individus répondent à des intentions et/ou à des attentes.

L'évaluation des compétences nécessite un changement des habitudes et des attitudes des formateurs vis-à-vis de l'évaluation des apprentissages. En effet, dans l'enseignement axé sur le développement des compétences, on s'inscrit plutôt dans le paradigme de l'apprentissage où l'enseignement a pour fonction d'orienter l'apprentissage et de le soutenir. L'apprentissage est vu comme un processus à la fois cognitif, social et affectif. Ce qui implique des pratiques d'enseignement spécifiques. Dans ce sens, l'évaluation n'est plus cantonnée dans un rôle de sanction, mais elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

Quand on part d'une compétence, on se focalise d'emblée sur une famille de situations et on s'intéresse à l'ensemble des ressources cognitives (connaissances et capacités) nécessaires pour y faire face. L'évaluation suppose donc la confrontation des apprenants à des situations qui sont loin de ressembler aux classiques épreuves de "restitution" de connaissances.

Ainsi, dans un programme d'alphabétisation développé par compétences, les alphabétiseurs devraient prendre le risque de confronter les apprenants à des situations qui mettent les connaissances "au travail". Des situations qui ne proposent pas aux apprenants de faire étalage de leurs connaissances, mais de s'en servir comme outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs.

¹¹ DLCA, Le référentiel des compétences en alphabétisation, 2009

Tableau 7 : Caractéristiques d'une situation d'apprentissage

Réaliste	• Demande à l'apprenant de résoudre des problématiques liées à la vie courante, au domaine public ou aux réalités scientifiques. • Comporte une ou des productions destinées à un public et dont l'utilisation est précisée à l'apprenant • Favorise l'utilisation d'un matériel diversifié pour réaliser la tâche • Tient compte du temps et des ressources disponibles
Significative et stimulante	• Propose des défis stimulants adaptés aux intérêts et aux besoins des apprenants • Favorise la coopération • Demande à l'apprenant de construire une réponse originale, de créer • Tient compte des caractéristiques des apprenants (rythmes et styles d'apprentissage, etc.)
Souple et adaptable	• Permet l'observation de la démarche et du résultat de la production • Permet l'accompagnement par le formateur • Évolue selon les réactions des apprenants et les résultats • Permet d'approfondir et d'aller plus loin • Comporte une possibilité d'ajustement aux contraintes de temps
Cohérente	• Est liée au programme de formation (compétences transversales, domaines généraux de formation, compétences disciplinaires)
Rigoureuse	• Exige un travail de qualité de la part des apprenants • Présente clairement les attentes et les consignes aux apprenants • Communique les critères d'évaluation aux apprenants et les incite à en tenir compte (autoévaluation)

II.8 L'approche par compétences au cœur de la fonction du formateur

Dans l'approche par compétence, le but du formateur étant d'aider l'apprenant à construire lui-même ses propres connaissances, son rôle consistera davantage à le guider dans la sélection et l'encodage de l'information essentielle à travers des expériences riches et variées. Le formateur devra développer de nouveaux procédés et acquérir l'habileté nécessaire pour porter un regard critique sur l'information disponible et sélectionner l'information pertinente.

Le formateur sera également un évaluateur à des fins de régulation. L'évaluation quotidienne lui permettra de mesurer les progrès réalisés par les apprenants, de connaître leurs besoins de renforcement ou d'enrichissement, et lui fournira des indications précieuses sur la pertinence de sa formation. Répondre aux besoins des apprenants implique des réajustements successifs. Cette évaluation prendra en compte le processus d'apprentissage afin de vérifier le degré d'autonomie atteint par l'apprenant ainsi que le niveau de développement de ses compétences.

Dans un contexte professionnel, la fonction du formateur prend une place prépondérante. La compétence à développer chez l'apprenant se caractérise alors par une prise en compte du contexte, du nécessaire passage à l'action, d'une intention à mettre en opération, d'un savoir faire, d'un savoir être...

Cette présentation des nouvelles fonctions du formateur a pour objectif de permettre une différenciation entre les fonctions traditionnelles et innovatrices des formateurs. Elle permet d'effectuer le lien entre la formation par compétences et les pratiques qui y sont liées. Le tableau 8 représente une grille d'analyse des différences entre les fonctions traditionnelles et innovatrices du formateur.

Tableau 8 : Comparaison entre les fonctions traditionnelles et innovatrices du formateur

FONCTIONS TRADITIONNELLES	FONCTIONS INNOVATRICES
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés, dans le cadre d'un programme
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu adapté
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Évaluation sommative	Évaluation formative
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformations de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Suivi systématique de la planification	Planification adaptable selon la situation
Groupe = contraintes à défier	Groupe = ressources
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ
S'adresse à un « élève »	S'adresse à un sujet «se formant»
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps pour atteindre l'objectif
Posture de savant partageant son savoir	Posture d'entraîneur prêtant main forte à une autoformation

Adaptation d'un tableau présenté par : Perrenoud, Ph. (2001) Dix défis pour les formateurs de formateurs dans Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF.

II.9 L'analyse des pratiques professionnelles

Cette partie du guide fournira les fondements théoriques de base sur le concept de l'analyse des pratiques professionnelles afin de partir d'une compréhension commune des éléments-clés. Elle permet d'effectuer le lien entre la formation par compétences et les pratiques qui y sont liées.

D'après les nombreuses études de Schön et Argyris (1983, 1994) sur le praticien réflexif, on dénote que de façon générale :

- Le formateur connaît beaucoup plus de choses sur sa pratique que ce qu'il peut laisser paraître ;
- Le formateur en action, ne semble pas surmonter les défis en s'appuyant sur des modèles appris au cours de sa formation mais plutôt en improvisant à partir de son expérience et de son savoir-faire ;
- Le formateur éprouve cependant des difficultés à justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs.

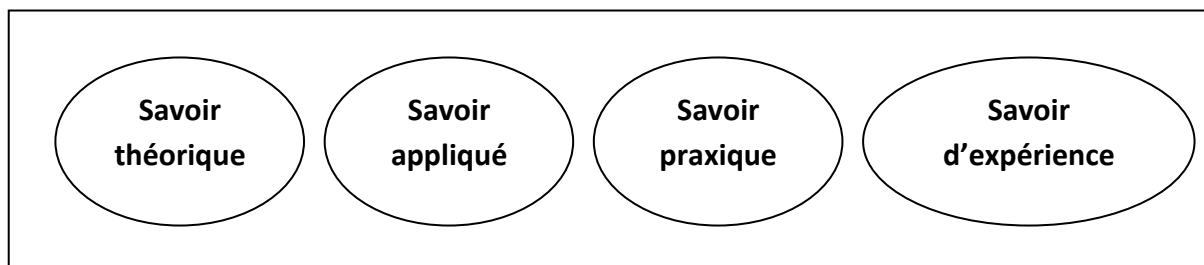
D'où l'importance pour le formateur de conceptualiser une façon de construire le savoir professionnel en utilisant régulièrement la pratique réflexive et en adoptant une démarche réflexive en *cours d'action* consistant à penser en agissant et sachant pertinemment que la démarche réflexive *sur l'action* sous-entend une démarche plus minutieuse, délibérément soignée, qui le conduit à prendre une distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne ainsi qu'à s'interroger sur le contenu et les raisons qui justifient certaines décisions.

Dans cette démarche :

- Le praticien/formateur réflexif définit chaque nouveau problème en fonction des similitudes et des différences liées à l'expérience déjà vécue ;
- Afin de résoudre ce problème, le formateur puise dans son expérience passée des exemples, des images et la compréhension qu'il a de situations problématiques très variées ;
- Une fois le problème posé, le praticien/ formateur réflexif met en œuvre une action expérimentale dans le but de changer la situation ;
- L'action expérimentale engendre une réaction qui permet au professionnel de juger de l'efficacité de son comportement ;
- Parfois, la réponse à la situation mène à une redéfinition du problème qui, à son tour, suggère d'autres actions ;
- Dans ce jeu d'interactions entre le formateur et la situation, le processus continu jusqu'à ce que le problème soit résolu ou qu'un nouveau problème soit défini ;
- Le praticien/ formateur réflexif effectue un retour sur l'action complétée ;
- Il ne pense pas seulement aux façons d'enseigner efficacement, mais également à ce qui devrait être enseigné et pour quelles raisons ;
- Le formateur réexamine la distinction entre la théorie et la pratique et il arrive à problématiser les différentes situations ;
- De plus, le formateur réfléchit sur son rôle de formateur non seulement en classe mais aussi dans la société ;
- Donc, réfléchir sur l'action, c'est adopter l'attitude du chercheur et s'engager dans un processus continu d'autoformation et trouver une source de renouvellement dans sa propre pratique.

II.10 L'analyse des types de savoir

Les quatre types de savoirs complémentaires



L'analyse des types de savoir montre que ces quatre types sont sur un continuum. Ainsi :

- Pour penser, **le savoir théorique** s'appuie sur des énoncés scientifiques. C'est le savoir savant qui a une prétention universelle. Ce savoir propose un cadre de référence.
- **Le savoir appliqué** est en lien avec les exigences de l'action qui vérifie la cohérence des données du savoir théorique dans des résolutions de problèmes fictifs, à l'intérieur de simulations. Avec ce savoir nous appliquons dans du concret ce qui est issu des théories pures.
- À l'extrémité du continuum on retrouve **le savoir d'expérience**. Ce savoir est très singulier, il est constitué d'une réalité particulière, locale, environnementale. Il se superpose aux expériences antérieures et suppose de multiples décisions à prendre dans le feu de l'action. Ce savoir met également en scène un individu unique ayant lui-même une base culturelle spécifique, un système de valeurs qui lui est propre. Ce savoir est donc qualitatif dans l'application des actions et des gestes au quotidien.
- **Le savoir praxique** est défini comme étant une conceptualisation des gestes posés dans la pratique quotidienne. Un savoir qui se construit avec et par le retour réflexif sur une pratique. C'est un peu comme la conceptualisation de son savoir d'expérience. C'est la représentation explicite de « sa » pratique par le praticien/formateur. Ce dernier n'a pas seulement la capacité de faire l'action, mais il a aussi la capacité de la voir, de l'analyser et de la nommer.

Dans une dynamique de formation utilisant l'analyse réflexive, tous les savoirs s'interpellent et s'alimentent mutuellement.

I- ASPECT DIDACTIQUE

REPARTITION EN MODULES DIDACTIQUES

module1: Rôle du membre d'une famille

séquence 1:

La famille et les amis

séquence 2:

L'hygiène/La santé

séquence 3:

Les repas

séquence 4:

L'éducation

module 2: Rôle du citoyen

séquence 1:

Le bon citoyen

séquence 2:

Préservons l'eau !

séquence 3:

Le code de la route

séquence 4:

L'environnement

module 3: Biens et services

séquence 1:

la vie à la campagne

séquence 2:

la ville

séquence 3:

Les métiers

séquence 4:

La commune à
notre service

module 4: Valeurs et culture

séquence 1:

Droits et devoirs

séquence 2:

La fête de
Achoura

séquence 3:

Le ramadan

séquence 4:

La tolérance

Compétences et objectifs visés

Modules	Ecouter/s'exprimer		Lecture/écriture - Langue	
	Compétences	Objectifs	Compétences	Objectifs
1- Rôle du membre d'une famille	Produire un énoncé oral, d'une phrase simple, avec l'aide de l'alphabétiseur, en situation de communication et en s'appuyant sur un support iconique, pour informer/s'informer, saluer/remercier, proposer/ répondre à une proposition.	-Se présenter/ présenter -Saluer et remercier -Proposer/ répondre à une proposition - Demander/ donner une information	-Maîtriser les concepts techniques de la lecture (phonèmes, graphèmes, mots, phrases, textes...) -Reconnaître l'organisation d'un texte (titre, sous-titre, paragraphe, phrase, références...)	-Relever dans un texte, en l'écoutant, des informations explicites -Identifier les phonèmes « a » et « m » ; « b » et « i » ; « l » et « e » ; « o » et « n » -Ecrire les graphèmes « a » et « m » ; « b » et « i » / « y » ; « l » et « e » ; « o » / « eau » / « au » et « n » -Reconnaître les pronoms de conjugaison - Conjuguer le verbe « avoir » au présent - Conjuguer le verbe « être » au présent -Reconnaître la phrase
2-Rôle du citoyen	Produire un énoncé oral, d'une phrase au minimum, avec l'aide de l'alphabétiseur, en situation de communication et en s'appuyant sur un support iconique, pour exprimer un sentiment/donner son avis, recommander/ autoriser féliciter, donner un ordre	- Exprimer un sentiment ; - Recommander/autoriser ; - Féliciter ; - Donner un ordre	-Acquérir les techniques de lecture (décoder, reconnaître des globalités, anticiper/vérifier...) - Construire le sens d'un texte.	- Relever dans un texte, en l'écoutant, des informations explicites -Identifier les phonèmes « u » et « d » ; « ou » et « p » ; « é » et « r » ; « c » et « in » -Ecrire les graphèmes « u » et « d » ; « ou » et « p » ; « é » / « er » et « r » ; « c » / « s » / « ss » / « ç » et « in » / « ein » -Utiliser les adjectifs possessifs -Utiliser les articles définis et indéfinis -Conjuguer les verbes usuels au mode impératif

Modules	Ecouter/s'exprimer		Lecture/écriture - Langue	
	Compétences	Objectifs	Compétences	Objectifs
3-Biens et services	Produire un énoncé oral, d'une phrase au minimum, en situation de communication, pour énumérer des actions inviter/ répondre à une invitation apprécier : aimer/ ne pas aimer demander la cause.	-Enumérer des actions -Inviter/ répondre à une invitation - Apprécier : aimer/ ne pas aimer -Demander la cause	Maîtriser les concepts techniques de la lecture (phonèmes, graphèmes, mots, phrases, textes...) -Reconnaître l'organisation d'un texte (titre, sous-titre, paragraphe, phrase, références...) -Acquérir les techniques de lecture (décoder, reconnaître des globalités, anticiper/vérifier...) -Construire le sens d'un texte.	- Relever dans un texte, en l'écoutant, des informations explicites -Identifier les phonèmes « v » et « j » ; « f » et « k » ; « g » et « ch » ; « un » et « gn » -Ecrire les graphèmes « v » et « j »/ « g » ; « f »/ « ph » et « k »/ « c »/ « q » ; « g » et « ch » ; « un » et « gn » -Reconnaître l'adjectif qualificatif -Reconnaître le groupe nominal sujet -Reconnaître le groupe verbal -Identifier le COD
4- Valeurs et culture	Produire un énoncé oral, de deux phrases au minimum, en situation de communication, pour exprimer l'obligation, exprimer un désir, décrire des actions, expliquer/ argumenter.	-Exprimer l'obligation -Exprimer un désir -Décrire des actions -Expliquer/ argumenter	Produire un énoncé oral, de deux phrases au minimum, en situation de communication, pour exprimer l'obligation, exprimer un désir, décrire des actions, expliquer/ argumenter.	- Relever dans un texte, en l'écoutant, des informations explicites -Identifier les phonèmes « h » et « t » ; « an » et « am » ; « y » ; « x », « z » et « w » -Ecrire les graphèmes « h » et « t » ; « an »/ « en » et « am »/ « em » ; « y » et « ill » ; « x », « z » et « oi » -Utiliser les expressions de comparaison -Identifier le singulier et le pluriel -Reconnaître les temps de conjugaison -Reconnaître les synonymes

Présentation et organisation de la méthode

La méthode adoptée établit les liens nécessaires entre les activités orales, les activités de lecture/écriture et le travail systématique de la langue.

Le manuel de l'apprenant est réparti en quatre modules, constitué, chacun d'eux, de quatre séquences.

Chaque séquence se compose des activités suivantes:

- Ecouter /s'exprimer
- Lire/ écrire
- Langue

Ecouter/ s'exprimer

Les activités orales nécessitent un travail collectif préparatoire basé sur une exploitation judicieuse des éléments déclencheurs et des situations de communication présentés. Elles se proposent de donner aux apprenants les moyens de communiquer oralement dans des situations quotidiennes. En effet, les actes de communication proposés correspondent aux situations les plus couramment vécues par les apprenants. L'objectif en est de faire prendre conscience à ces derniers que la maîtrise des structures de base de la langue est indispensable pour comprendre et être compris.

Ainsi, il a été jugé utile de mener chaque activité orale à partir d'un support iconique illustrant une situation de communication en rapport avec le support textuel (le plus souvent présenté sous forme de dialogue) mettant en jeu les moyens linguistiques servant à réaliser l'acte ou les actes de parole objet d'étude. L'accès au sens du support textuel écouté s'effectue alors à l'aide de l'exploitation de l'illustration et par le recours au non verbal (gestes, mimiques...)

Les dimensions pragmatiques et communicatives occupent une place centrale dans l'apprentissage de la langue. La construction d'une compétence de communication repose impérativement sur la connaissance des règles et des usages culturels régissant les échanges langagiers au sein d'une communauté donnée. De ce fait, la compétence communicative requière, outre le respect des règles linguistiques, celui des paramètres situationnels (lieu, temps, intention visée, statut des interlocuteurs...) qui ont une influence importante sur le message. Pour cela, la méthode propose un large éventail d'actes de parole qui accompagneront l'apprenant d'une séquence à l'autre, afin de lui offrir des occasions de simuler des situations de communication réelles où il s'exercera à remercier, saluer, féliciter... (cf. tableau suivant)

Modules	Ecouter/s'exprimer	
1- Rôle du membre d'une famille	Compétences	Objectifs
	Produire un énoncé oral, d'une phrase simple, avec l'aide de l'alphabétiseur, en situation de communication et en s'appuyant sur un support iconique, pour informer/ s'informer, saluer/remercier, proposer/ répondre à une proposition.	-Se présenter/ présenter -Saluer et remercier -Proposer/ répondre à une proposition -Demander/ donner une information
2-Rôle du citoyen	Produire un énoncé oral, d'une phrase au minimum, avec l'aide de l'alphabétiseur, en situation de communication et en s'appuyant sur un support iconique, pour exprimer un sentiment/donner son avis, recommander/ autoriser féliciter, donner un ordre	-Exprimer un sentiment/ donner son avis -Recommander/ autoriser -Féliciter -Donner un ordre
3-Biens et services	Produire un énoncé oral, d'une phrase au minimum, en situation de communication, pour énumérer des actions inviter/ répondre à une invitation apprécier : aimer/ ne pas aimer demander la cause.	-Enumérer des actions -Inviter/ répondre à une invitation - Apprécier : aimer/ ne pas aimer -Demander la cause
4- Valeurs et culture	Produire un énoncé oral, de deux phrases au minimum, en situation de communication, pour exprimer l'obligation, exprimer un désir, décrire des actions, expliquer/ argumenter.	-Exprimer l'obligation -Exprimer un désir -Décrire des actions -Expliquer/ argumenter

Lire /écrire

Les activités de lecture

Des textes variés et en cohérence avec la thématique du module et les séquences qui le composent sont proposés à l'apprenant afin de lui permettre de développer ses compétences en lecture et en écriture.

Une attention particulière est a priori accordée à la structure élémentaire du texte afin de mettre en évidence, dès le départ, certaines règles fondamentales qui président à la construction de celui-ci.

Lire est une opération complexe. Or, pour simplifier l'accès au sens, la méthode propose d'accompagner le texte par l'illustration ; l'objectif étant de mettre à la disposition de l'apprenant des indices iconiques à même de lui permettre d'émettre des hypothèses de lecture, de les vérifier et de les valider en écoutant le texte et en interagissant avec celui-ci, et ce avec l'aide de l'alphabétiseur.

L'apprentissage systématique de la lecture s'effectue selon une progression rigoureuse qui tient compte des difficultés spécifiques de prononciation rencontrées par les apprenants arabophones. L'accent est mis sur la mémorisation du rapport phonie/graphie. Cette mémorisation prend appui sur des activités de discrimination auditive et visuelle (cf. rubrique : je repère).

Aussi, la reconnaissance du phonème et de la graphie ou des graphies qui leur correspond(ent) s'opère-t-elle par (cf. rubrique : je décode):

- la répétition des diverses formes d'écriture (cursive, majuscule, script) ;
- la diction d'une gamme de syllabes artificielles qui permet à l'apprenant de maîtriser la sonorisation visuelle de la langue orale que constitue le système d'écriture français ;
- l'oralisation d'une liste de mots visant l'apprentissage d'un premier savoir-lire qui va du son au sens.

L'entraînement à la lecture en tant qu'opération complexe est renforcé par le déchiffrage et la construction du sens du fragment de texte de la séquence (cf. rubrique : je lis).

Les activités d'écriture

L'objectif assigné aux activités d'écriture consiste à engager l'apprenant dans une démarche d'écriture présentant les difficultés de manière progressive. En effet, l'apprenant doit pouvoir :

- tenir de façon adaptée un crayon, un stylo à bille, une craie, etc... ;
- dessiner des lettres et écrire de manière soignée en respectant les normes de l'écriture et en améliorant sa vitesse ;
- copier correctement quelques mots, une phrase en rapport avec le thème de la séquence, en respectant les règles de la graphie de l'écriture cursive ;
- maîtriser la graphie des lettres majuscules ;

- reconnaître et comparer différents systèmes graphiques (écriture cursive, écriture script, écriture en caractères d'imprimerie)

Activités de langue

Le domaine du fonctionnement de la langue est abordé d'une manière graduée et progressive. Ainsi, les notions de base jugées essentielles sont proposées à l'étude. Leur acquisition s'appuie sur une démarche de découverte composée de trois étapes :

- une étape d'observation et de découverte qui consiste à amener l'apprenant à repérer le fait de langue objet d'étude et à y réfléchir à l'aide de questions prévues à cet effet ;
- une étape de compréhension qui rejoint nécessairement l'exercice de conceptualisation, et qui prend appui sur la perception et l'identification des formes, et ce pour amener l'apprenant à dégager la règle ou la régularité linguistique visées ;
- une étape d'entraînement au cours de laquelle l'apprenant s'exerce à utiliser le fait de langue étudié.

Evaluation et soutien

Au cours de l'apprentissage, l'alphabétiseur a toute la latitude pour identifier les difficultés éprouvées par ses apprenants. Il établit une liste de besoins en étudiant la nature et les fréquences des erreurs, en vue de mettre en place des activités de remédiation adéquates.

Des moments d'évaluation ponctuels sont prévus à la fin de chaque module, sous forme d'arrêt-bilan. Les activités proposées à titre indicatif, à cet égard, sont de nature à orienter l'alphabétiseur quant à la conception et à la planification des séquences d'évaluation et de soutien adaptées aux besoins de ses apprenants.

Exemples de fiches pédagogiques

Module 1: Rôle du membre d'une famille

Séquence 3: Les repas

Activité : Ecouter/ s'exprimer

Objectifs : - Exprimer une proposition

- Répondre à une proposition

Supports : Image et dialogue

Indications pédagogiques

J'observe et je découvre

- Faire observer l'image
- Poser de manière successive les questions de la rubrique en acceptant toutes les réponses et en veillant à focaliser l'observation des apprenants sur ce qui visé par chacune des questions
- Faire répéter les réponses correctes en insistant sur la prononciation des énoncés produits

J'écoute et je comprends

- Dire deux ou trois fois le dialogue de manière audible et expressive
- Assurer la compréhension globale du dialogue à l'aide des questions prévues à cet effet
- Faire identifier l'acte de parole réalisé par Mme Alami, son mari et leur fils Omar (proposer)
- Faire dégager les moyens linguistiques servant à proposer (que pensez-vous de.... ?/ je vous propose.../ si on allait...)
- Faire identifier l'acte de parole réalisé par Karima et sa maman (répondre à une proposition)
- Faire dégager les moyens linguistiques servant à répondre à une proposition (je préfère plutôt.../ c'est une très bonne idée)

Je m'entraîne

Activité 1

- Dire et faire dire le dialogue réplique par réplique
- Jouer les rôles des personnages du dialogue
- Faire jouer les rôles des personnages du dialogue

Activité 2

- Aider les apprenants à formuler des propositions à propos des repas et à y répondre, en les incitant à utiliser les expressions indiquées à cet effet

Activité 3

- Demander aux apprenants de produire des micro-dialogues dans lesquels

les uns font des propositions , les autres acceptent ou refusent (cf. exemple indiqué dans l'activité 3)

- Dire et faire dire le dialogue plusieurs fois en insistant sur la prononciation et en mettant en évidence les moyens linguistiques servant à proposer et à répondre à une proposition

Module 2: Rôle du citoyen

Séquence 2: Préservons l'eau !

Activité : Lire/ écrire

Objectifs : - Relever dans le texte, en l'écoutant, des informations concernant la consommation de l'eau

- Identifier les phonèmes « ou » et « p »
- Ecrire les graphèmes « ou » et « p »

Supports : Image et texte

Activités de lecture

J'observe et je découvre

- Faire observer l'illustration du texte
- Poser les questions de la rubrique pour amener les apprenants à émettre des hypothèses de lecture

Je construis le sens

- Lire deux trois fois le texte en vue de faire s'imprégner les apprenants du texte
- Faire construire progressivement le sens du texte par le biais de questions –réponses
- Insister sur le prélèvement d'informations concernant la quantité d'eau dont l'homme a besoin par jour, l'obtention de l'eau, le devoir du bon citoyen vis-à-vis de l'eau
- Mettre en évidence la valeur de l'eau et les comportements positifs vis-à-vis de celle-ci

Je repère

- Faire opérer, à partir des mots proposés, une discrimination visuelle permettant aux apprenants de reconnaître les graphèmes « ou » et « p »
- Faire opérer, à partir des mots proposés, une discrimination auditive permettant aux apprenants de reconnaître les phonèmes « ou » et « p »
- Proposer des mots et demander aux apprenants de lever le doigt/frapper dans les mains quand ils entendent le phonème « ou »
- Faire de même pour le phonème « p »
- Procéder de la même manière pour amener les apprenants à localiser la place du phonème dans les mots prononcés (début, milieu, fin)
- Inviter les apprenants à donner des mots contenant tantôt le phonème « ou », tantôt le phonème « p »

Je décode

- Procéder à l'exploitation des tableaux de lecture, préparés à l'avance, en insistant sur les mots contenant les graphèmes « ou » et « p »
- Décoder et faire décoder les gammes de syllabes artificielles en insistant sur leur sonorité
- Lire et faire lire les mots de la rubrique « Je décode », en attirant l'attention sur leurs significations

Je lis

- Faire observer l'image de la rubrique « Je lis »
- Amener les apprenants à formuler la phrase correspondante à l'image, à l'aide de questions précises
- Lire et faire lire la phrase de cette rubrique

Activités d'écriture**Je repère**

- Donner la consigne de chaque exercice oralement
- Proposer un exercice similaire et l'exploiter collectivement au tableau
- Apporter des aides appropriées aux apprenants lors de la réalisation des exercices de la rubrique
- Conduire, collectivement, en petits groupes et individuellement, la correction des exercices effectués

J'observe et je recopie

- Inviter les apprenants à reproduire correctement les graphèmes « ou » et « p » et le mot « poule »
- Veiller à la posture du corps, à la préhension de l'outil scripteur et à la bonne maîtrise de l'espace d'écriture

Module 1: Rôle du membre d'une famille

Séquence 2: L'hygiène/ la santé

Activité : Langue

Intitulé : Le verbe « être » au présent de l'indicatif

Objectifs : - Reconnaître les pronoms de conjugaison

- Conjuguer le verbe « être » au présent de l'indicatif

Supports : Image et texte

J'observe et je découvre

- Faire observer l'image
- Amener les apprenants, à l'aide de questions, à formuler des phrases correspondantes à l'image
- Lire le texte proposé
- Demander aux apprenants de compléter le texte par « est » et « sont »
- Faire reconnaître que « est » est le verbe « être » conjugué à la 3^{ème} personne du singulier
- Demander aux apprenants de définir « sont »

Je comprends/ je retiens

- Lire le contenu de la rubrique
- Faire répéter plusieurs fois la conjugaison du verbe « être » au présent de l'indicatif

Je m'entraîne

- Réaliser collectivement des exercices oraux et écrits se rapportant à la conjugaison du verbe « être » au présent de l'indicatif
- Insister sur l'identification des pronoms de conjugaison
- Faire réaliser l'exercice proposé dans la rubrique
- Procéder, collectivement, en petits groupes et individuellement, à la correction de l'exercice effectué

Graphononologie

Son/phonie	graphie
[a]	a, à, â
[i]	i, y
[u]	ou, où
[y]	u, û
[o]	Au, eau, o, ô
[œ]	E, eu, œu
[e]	E, er, es, ez
[ɛ]	E,ê, ai, ei, et
[ø]	Eu, œ
[ɔ̃]	On, om
[ɛ̃]	In, ain, ein, un
[p]	P, pp
[b]	B
[v]	V
[f]	F, ff, ph
[k]	Ca, co, cu
[k]	Qu, q, k
[s]	S, ss, ci, ce, ç, ti, sc, x (soixante)
[z]	S, z, x
[z]	J, ge, gi
[g]	Ga, go, gu, gr, gl
[ʃ]	Ch
[w]	Oue, oi, oin
[ɥ]	U+ voyelle (manuel)
[j]	I, y, il, ill