

SYNTHESE DE LA JOURNEE D'INTERVENTION

Public : Session destinée aux formateurs et/ou coordinateurs d'ateliers d'adultes en situation d'illettrisme ou d'alphabétisme

Objectifs :

- Identifier les modèles d'apprentissage d'une langue à l'âge adulte et situer ses pratiques professionnelles
- Mettre en place une démarche communicative et actionnelle de la lecture-écriture à l'âge adulte
- Définir des objectifs de formation contextualisés
- Concevoir des séquences pédagogiques

Programme :

- J1 : la lecture (compréhension) : comment guider, quels supports choisir ?
- J2 : l'écriture (production) : comment construire des activités ?
- J3 : retour d'expérience, organisation de la progression



BILAN QUALITATIF ET QUANTITATIF

14 participants

18 heures de formation sur 3 jours

10 associations de 7 départements représentées (80, 75, 78, 91, 92, 94, 95)

Evaluation orale et bilan individuel écrit effectués en fin de formation

10 évaluations recueillies, 100% de satisfaction (voir détail évaluation en fin de compte rendu)

Soutien

Cette formation a été réalisée grâce au soutien du conseil régional d'Ile de France et de la Mairie de Paris.

Introduction

Présentation :

Cette formation est animée par Mathias Van der Meulen. Il a travaillé pendant 9 ans à Emmaüs en tant que coordinateur pédagogique et dans la formation de formateurs. Après cette période, il a continué de développer ses activités de formateur de formateurs et d'ingénieur pédagogique. Il collabore notamment avec le RADyA et coordonne l'accompagnement pédagogique des acteurs de la formation linguistique de l'OFIL. Mathias est aussi auteur, il a des projets avec le RFI de série radio destinée aux étrangers en France.

Attentes des participants à la formation :

1. Découvrir les étapes d'acquisition de la lecture et l'écriture à l'âge adulte
2. Connaître différentes stratégies d'entrée dans la lecture / écriture
3. Savoir comment choisir les documents à exploiter
4. Savoir comment préparer des activités pour écrire

Petits rappels :

Le public visé par cette formation est les adultes non scolarisés. Ils n'ont pas appris dans leur langue maternelle à lire et écrire. Il ne faut pas les confondre avec des personnes débutantes à l'écrit en français mais qui savent lire et écrire dans une autre langue, ni avec celles en situation d'illettrisme qui sont quand même allées à l'école.

Enfin, pour pouvoir apprendre à lire et écrire il faut avoir un certain niveau de langue. **L'oral est un prérequis.** Avec un public qui ne comprend pas l'oral, il faut d'abord commencer à apprendre à parler.

C'est quoi lire ?

La première partie de la formation a exploré la notion de lecture. Un brainstorming suivi d'une mise en situation en hébreu avec retour d'expérience a permis de mettre en évidence que lire (et écrire) comporte plusieurs composantes au-delà du simple décodage : une composante socio-culturelle, une composante pragmatique, une composante textuelle, une composante cognitive et une composante psycho-affective. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'âge adulte doit toutes les traiter d'emblée.

C'est quoi faire de l'oral ou de l'écrit ?

Les besoins primordiaux des apprenants sont d'améliorer leur compréhension et leur expression pour interagir en français. Ils doivent en effet apprendre à parler de la manière qui est attendue (en fonction de la situation, de la relation existante avec l'interlocuteur par exemple).

Il est important d'utiliser des supports cohérents. Pour travailler les compétences on prend donc un support sonore : enregistrements, vidéos. Cela permet de s'entraîner à la saisie rapide du sens, au rythme de la langue. Ce n'est pas le type d'activité (poser des questions, répondre à un quizz) qui

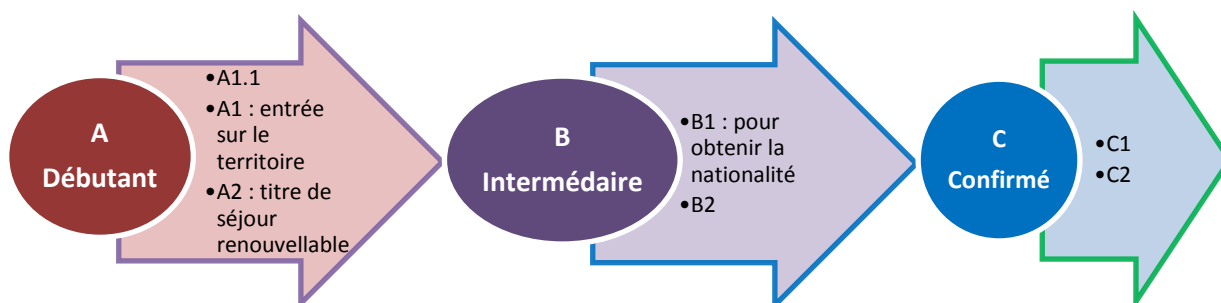
définit si on fait de l'oral ou de l'écrit mais la nature du support de compréhension. Donc si on répond à un quizz sur un dialogue audio, on ne fait pas de l'écrit mais de la compréhension orale.

On distingue donc faire de l'écrit ou de l'oral et faire à l'écrit ou à l'oral. Il faut garder cela en tête dans la préparation des activités et le choix des supports.

Le CECRL : cadre commun européen de référence pour les langues

Le CECRL existe depuis 2001. Son but originel est de favoriser la mobilité étudiante et professionnelle au sein de l'Europe. Ce cadre donne des indicateurs que l'on peut utiliser dans toutes les langues pour jauger du niveau d'une personne.

Chaque niveau identifié décrit des savoir-faire de communication comme « je sais signer un document », « je sais donner mon opinion en expliquant pourquoi », « je sais comprendre une information en m'aidant du contexte, des logos, et de mots ressemblant que je sais déjà lire ». Il y a 6 niveaux de A1 à C2 :



En 2005, en vue de la création du DILF permettant de valider les premiers acquis attendus dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), un référentiel a été publié pour décrire un sous-niveau du A1 : le niveau A1.1. Dans ce référentiel, un chapitre est spécialement dédié aux compétences de communication écrite des personnes peu ou non scolarisées. Ces compétences sont décrites en 3 étapes, qui ont été complétées par la suite au cours de travaux menés par Mariela De Ferrari qui les avait établies :

1. Découverte
2. Exploration
3. Appropriation
4. Consolidation
5. Généralisation

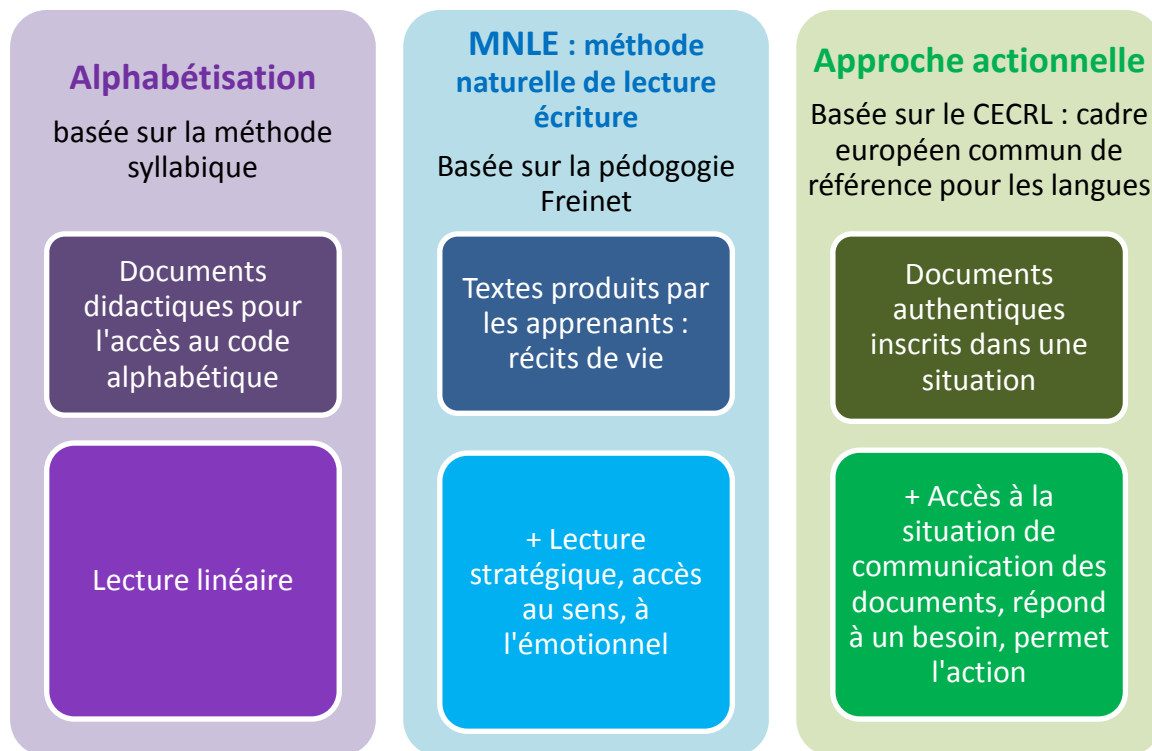
(Voir détail en annexe)

Ces 5 étapes servent de référence dans la démarche proposée lors de la formation. A la fin du processus d'apprentissage, on peut considérer que l'apprenant est lecteur-scripteur. On a remarqué que l'acquisition du code et du déchiffrement commençait seulement entre la deuxième et la troisième étape. Il y a donc des acquis importants avant cela.

Comment s'organiser ?

Des méthodes d'apprentissage de l'écrit

Actuellement, deux approches sont répandues : l'alphabétisation et la MNLE de Danielle De Keyzer. Une troisième approche fondée sur la perspective actionnelle encouragée par le CECRL se développe. C'est cette dernière approche dont il a été question dans la formation car elle propose d'exploiter sans attendre les situations concrètes de communication écrite de l'environnement des apprenants pour leur faire apprendre à lire et écrire.



Les types de document

Plusieurs types de documents peuvent être utilisés pour faire apprendre à lire. Dans une approche actionnelle, on va privilégier les documents authentiques et médias. On s'en sert de « supports » parce que c'est à partir d'extraits de leur contenu qu'on fait apprendre à lire. On s'appuie dessus. C'est différent de s'en servir de déclencheurs pour simplement susciter la parole, amener les apprenants à parler par exemple dans une activité de remue-méninge, ou à produire.

La démarche pédagogique de la compréhension écrite

Dans cette formation, on va suivre une approche actionnelle pour aborder et travailler l'écrit. Donc, la démarche montrée par l'intervenant laisse une grande place à la compréhension de la situation de communication du document. Le but est d'armer les apprenants avec des outils pour qu'ils puissent faire quelque chose. On va rechercher un contenu utile et adapté à leur vie quotidienne. Cette approche est progressive et fait réfléchir les apprenants pour qu'ils développent leurs capacités cognitives. 4 étapes jalonnent la compréhension du document :



1. **Sensibilisation** : mise en contexte, on définit notre objectif global.
2. **Compréhension** : l'accès au sens du document
3. **Conceptualisation / Systématisation** : repérage des mots clés, et les activités pour les faire apprendre à lire.
4. **Aide à la mémorisation** : avec un répertoire pour noter ces mots clés comme le propose également Danielle De Keyser avec la MNLE.

Les étapes de la production écrite

Le travail de compréhension se poursuit par un travail de production qui se fait en plusieurs étapes également (cf. Claudette Cornaire) :

1. **Planification** de ce que l'on va écrire
2. **Mise en texte**
3. **Révision** : relecture, on vérifie le sens de ce qui est écrit
4. **On fait le point en classe entière.**

Et le travail de la graphie ?

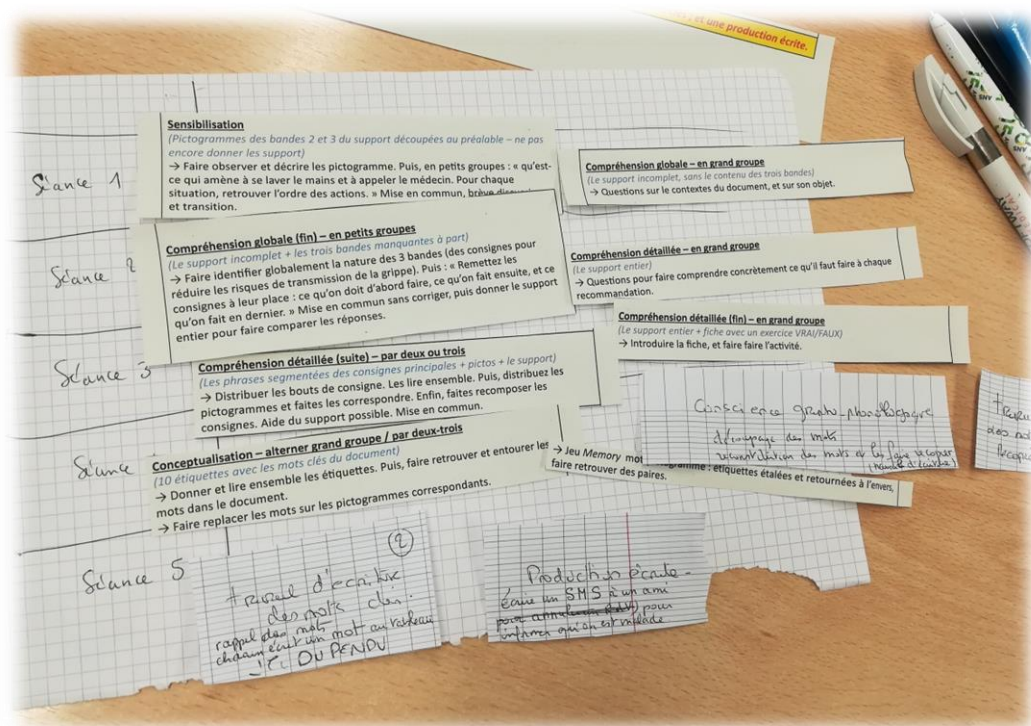
Le travail de la graphie se fait par petites touches dès le moment où l'on demande aux apprenants d'entourer, souligner, surligner, etc. des éléments dans les documents. On le propose à partir des mots qui ont été travaillés en conceptualisation / systématisation, notamment au moment de les écrire dans le répertoire. Mais on ne propose pas les exercices de recopiage (lignes de boucles, lettres, ou mots) qui peuvent être fait seuls dans formateurs en dehors de la formation.

- Utiliser le clavier : c'est une nécessité pour les apprenants que de pouvoir taper un message sur leur portable ou un ordinateur. C'est plus facile que d'écrire à la main et permet d'écrire plus, plus vite.
- On n'est pas obligé d'utiliser toutes les formes d'écriture (script, capital, cursive). Toutes les écritures sont utiles, c'est bien de les exposer à chaque. Il faut voir en fonction des demandes des apprenants, de leur niveau et des situations dans lesquelles ils auront besoin des divers types.

La progression :

Il faut distinguer **la progression des apprentissages** (c'est-à-dire la progression des apprenants, qui s'évalue grâce à des indicateurs de compétences comme ceux issus du CECRL), et **la progression pédagogique** (c'est-à-dire la progression des contenus dans un programme de formation, ou la progression des activités qui se bâtit pour organiser et guider les apprentissages).

Lorsqu'on prépare des activités, il est possible de le faire à partir d'un seul document authentique en visant un seul objectif. Dans ce cas, on bâtit une unité pédagogique simple. Mais il est aussi possible de le faire à partir de quelques supports qui se font écho (ex. un enregistrement de conversation téléphonique avec le cabinet médical pour demander rendez-vous, des captures d'écran de prise de rendez-vous sur Doctolib, un enregistrement de consultation chez le médecin, et une ordonnance) en visant autant d'objectifs. Dans ce cas, on bâtit une séquence pédagogique sur un certain nombre de séances. Dans une séquence pédagogique, c'est intéressant de privilégier une **progression en spirale** par laquelle on permet de revisiter et d'approfondir des activités sur la durée, ce qui favorise l'apprentissage.



Mettre en place des activités

On a distingué deux types d'activité : les activités questions (on pose des questions de compréhension aux apprenants) et les activités « réaliser une tâche ». Il faut distinguer les activités et les stratégies employées pour les réussir, c'est-à-dire, faire des hypothèses, des inférences, observer, ou se servir des codes sociaux-culturels.

Les questions que l'on pose pour faire comprendre un document doivent privilégier une entrée communicative. C'est-à-dire qu'elles ne doivent pas seulement faire parler du thème du document, mais qu'elles doivent surtout porter sur les intentions de communication de celui qui l'a émis. Il faut aussi veiller à poser des questions concrètes de sens ciblées sur la situation du document et sur ce qu'il se passe. Les questions ciblées directement sur les mots (ex. quels mots reconnaissez-vous ? Qu'est-ce que ça veut dire ? etc.) ne sont pas aidantes.

Attention ! Ne pas essayer d'être exhaustif, de tout aborder. Si l'on aborde trop de dimensions différentes d'un même document, on va se sentir perdu.

Lors de la formation, les participants ont préparé des activités à partir d'une affiche de l'INPES sur la prévention des risques de transmission de la grippe.

ANNEXES

Echelle globale du CECR : Cadre Européen Commun de Référence

A1.1

L'apprenant / utilisateur de A1.1 peut comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale. Il peut en utiliser certains. Peut s'identifier et répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation,... et, éventuellement, poser lui-même des questions de ce type à quelqu'un de non totalement inconnu ou dans une interaction administrative ou de service prévisible. Peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement, au moyen d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif et bienveillant.

A1

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

A2

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

B1

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

C1

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

C2

Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Tableau récapitulatif des 5 étapes menant au niveau A1 du CECRL.

	COMPREHENSION / RECEPTION ECRITE				
	ETAPE : DECOUVERTE	ETAPE : EXPLORATION	ETAPE : APPROPRIATION – A1.1	ETAPE : CONSOLIDATION	ETAPE : GENERALISATION – A1
	Identifie quelques documents <i>très fréquents</i> ou abordés en formation, et sait à quoi ils servent. Sans pouvoir accéder au contenu sans l'aide d'un lecteur, commence à se repérer dans <i>leur structure</i> et reconnaît éventuellement <i>leur titre</i>. Reconnaît son nom, prénom, et d'autres mots <i>hyper fréquents</i>.	Se débrouille pour identifier et se repérer dans des documents <i>très fréquents</i> ou abordés en formation. Dedans, ainsi que dans des <i>textes courts très courants</i> (texto, affiche, etc.), commence à saisir des <i>bribes d'informations très concrètes et prévisibles</i>, même si a <i>encore besoin d'aide</i> pour accéder aux contenus entiers. Commence à faire des recoupements avec d'autres mots, et à déchiffrer certains mots simples et fréquents, mais ce n'est pas automatique.	Identifie globalement <i>certain</i>s documents <i>prévisibles</i> dans un <i>environnement très familier</i>. Sait à quoi ils servent et peut anticiper sur leur contenu. Dedans, et dans d'autres <i>textes courts très courants</i> (texto, affiche, etc.), repère et comprend des <i>données chiffrées</i>, des <i>noms propres</i> et des <i>informations très simples</i> et <i>prévisibles</i> (surtout si elles sont mises en évidence). Distingue <i>différentes écritures</i>, et a intégré le principe des correspondances son/graphie.	Se repère dans les documents <i>prévisibles</i> de son <i>environnement très familier</i>. Dedans, ainsi que dans d'autres textes <i>très courants</i> (texto, affiche, etc.), comprend des informations de 30-40 mots <i>très simples</i> et <i>prévisibles</i>.	
	- Reconnaît son nom, son prénom et/ou le nom de sa fonction dans un document qui lui est adressé, ou dans une liste collective (planning, feuille d'émargement). - Repère et donne du sens à des indices logographiques et typographiques, ainsi qu'aux pictogrammes rencontrés dans son environnement. - Reconnaît des mots-signaux mémorisés pour se repérer dans son environnement. - Reconnaît des documents diversifiés de son environnement et peut en saisir et/ou en expliciter de façon simple, la nature et la fonction. - Identifie les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de son environnement.	- Identifie des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus. - Reconnaît les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit de l'environnement. - Identifie les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans un écrit.	- Reconnaît les noms, les mots et les expressions récurrents dans sa situation personnelle ou de travail. - Comprend les graphiques, les schémas et les tableaux récurrents dans sa situation personnelle ou de travail. - Repère et comprend dans un texte court, des données chiffrées, des noms propres, et d'autres informations visiblement saillantes.	- Comprend partiellement le sens global d'un texte informatif de 30 mots environ. - Sélectionne dans des écrits sociaux ou professionnels des informations pour faire un choix et en discuter. - Prélève dans des textes injonctifs les informations nécessaires à la réalisation d'une action. - Prélève des instructions dans des textes courts (20-30 mots). - Identifie de façon précise l'objet, les lieux et les dates énoncés dans la correspondance courante.	- Peut se faire une idée d'un texte informatif (40 mots environ) simple dont la formulation est proche des centres d'intérêt du lecteur. - Comprend et relie des informations pour faire des choix dans des documents courts et variés. - Peut suivre des instructions brèves et simples dans leur formulation.

	ETAPE : DECOUVERTE	ETAPE : EXPLORATION	ETAPE : APPROPRIATION – A1.1	ETAPE : CONSOLIDATION	ETAPE : GENERALISATION – A1
TRANSMISSION ECRITE	<i>Recopie</i> correctement ses coordonnées dans un imprimé simple, même en contrôlant mal l'espace graphique. <i>Signe</i> des documents sociaux et professionnels.	S'identifie <i>à peu près et sans recopier</i> dans un imprimé <i>simple</i>. Peut prélever et recopier une information <i>simple</i> et <i>prévisible</i> de <i>1 à 8-10 mots</i> à partir d'un document <i>très courant</i> et/ou étudié. Commence à contrôler l'espace graphique.	Remplit un <i>formulaire simple</i> (identité, état civil, coordonnées). Transmets des messages informatifs ou écrit des <i>textes très simples</i> de <i>15-20 mots</i> avec un <i>vocabulaire limité</i> et des <i>phrases très simples</i> et <i>parfois même parcellaires</i>, souvent retranscrits de l'oral sans réel contrôle orthographique ni grammatical. Ses productions sont recevables par un <i>lecteur habitué et bienveillant</i>. Contrôle l'espace graphique.	Remplit un <i>formulaire simple</i> avec des <i>détails personnels</i>. Ecrit des textes <i>courts et factuels</i> pour transmettre un message informatif, demander un service, donner une indication, etc. dans des termes simples avec un <i>vocabulaire restreint</i>. A un contrôle orthographique et grammatical <i>très limité</i>, à moins de réemployer des formes apprises telles quelles. Peut utiliser des <i>types d'écriture différents</i>.	
	- Renseigne la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) si besoin en s'aidant d'une pièce d'identité. - A choisi une signature personnalisée et l'utilise à bon escient dans des écrits sociaux et professionnels récurrents.	- Renseigne en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse), sa fonction et tout autre renseignement prévisible et récurrent. - Note, à partir d'éléments prélevés dans un écrit, des adresses, des noms, des références, des codes d'accès, des numéros de téléphone, pour son usage propre ou pour les communiquer à un tiers.	- Transcrit sous la dictée (situation de prise de notes) ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe et la segmentation peuvent être défaillantes. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture. - Écrit un message informatif simple (de quelques mots) relatif à sa situation personnelle ou professionnelle. - Renseigne des tableaux récurrents dans sa situation personnelle ou de travail.	- Renseigne des documents en s'adaptant aux contraintes de l'espace graphique et en maîtrisant la valeur abstraite des données chiffrées. - Réagit à une convocation/injonction par des écrits courts dont la forme est relativement recevable. - Prélève pour les noter des informations de lieux, de dates et d'activités liés à une situation. - Produit un texte informatif court (30 mots environ) peu recevable d'un point de vue formel mais compréhensible.	- Prend des notes en situation interactive. - Produit des textes informatifs compréhensibles et recevables comportant néanmoins des erreurs (40 mots environ). - Produit des textes courts (30 mots environ) pour demander des informations, des produits, des objets de façon recevable comportant néanmoins des erreurs orthographiques.

Bibliographie

Bibliographie fournie par



Ouvrages

- CORNAIRE Claudette, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international, 1998 (Didactique des langues étrangères).

Réflexion sur les rôles et responsabilités des enseignants et des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'ouvrage rend compte des différentes classifications, propose des définitions et examine les liens entre stratégies et acquisition d'une compétence générale en langue étrangère. Il présente également des applications qui permettent de prendre conscience de ces stratégies et d'en expérimenter des nouvelles

- CORNAIRE Claudette, *Le point sur la lecture*, Paris : CLE international, 1999 (Didactique des langues étrangères).

Cet ouvrage fait le point sur la place qu'occupe la lecture dans différents courants méthodologiques passés et présents. Il propose des pistes d'interventions pédagogiques en s'intéressant à la fois au lecteur, au texte et à leur interaction.

- CORNAIRE Claudette, *Le point sur la production écrite*, Paris : CLE international, 1999 (Didactique des langues étrangères).

Comment favoriser la rencontre de celui qui écrit et du texte ? Comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des stratégies qu'ils utiliseront en situation de production ?

- LARRUY Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, Paris : Clé International, 2002 (Didactique des langues étrangères).

L'apprentissage d'une langue peut-il et doit-il se faire sans erreur ? Pour quelles raisons se produisent-elles ? Les erreurs peuvent-elles être utiles ?

Référentiels

- Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français, BEACCO Jean-Claude, DE FERRARI Mariela, LHOTE Gilbert, TAGLIANTE Christine - Didier, 2005.
- Actions socialisantes à composante langagière. Guide descriptif. Ile-de-France - CLP, 2005.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe - Didier, 2001.
- *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte- Du niveau A1.1 à A1*. Mariela De Ferrari avec la collaboration de Fatma-Zohra Mammari et Marie-Claire Nassiri – Co-alternatives, Mars 2010.

Outils pédagogiques

- ABDALLAH PRETCEILLE Martine (dir.), BURON Chantal, DAUTRY Claire-Lise, DOBIGNY Nicole, GAUTHIER Monique, *Maîtriser les écrits du quotidien*, Paris : Retz, 1998. - (Outils pour la formation).
- VERDIER Claire, DE FERRARI Mariela, IGLESIS Thomas, MOTRON Anne-Marie, CHARLIAC Lucile, *Trait d'union. Méthode de français pour migrants sur deux niveaux*, Paris : Clé International, 2004.

Sitographie

- www.pagesjaunes.fr
- www.ratp.fr
- www.voyages-sncf.com
- www.francetelevisions.fr
- www.curiosphere.tv
- www.mangerbouger.fr
- <http://www.allocine.fr/>
- <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/jeux.htm>
- aslweb.fr
- ciep.fr
- www.tv5monde.fr

SYNTHESE DES EVALUATION DES PARTICIPANTS

10 participant(e)s ont rempli une grille d'évaluation de la formation

1/ Par quel moyen avez-vous été au courant de cette formation ?

Par mon association (8)

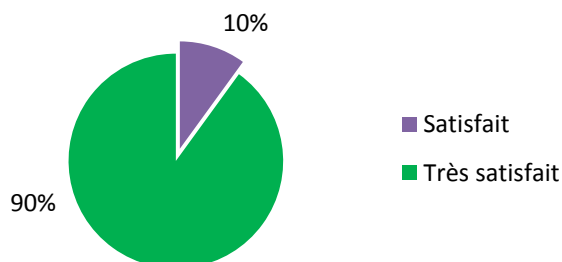
Par la lettre d'informations du Programme AlphaB

par le site internet du Programme AlphaB

2/ Êtes-vous satisfait(e) de cette formation ?

100% Oui

Satisfaction



3/ Qu'attendiez-vous de cette formation ?

« Comment construire un programme de formation d'écriture et lecture. Oui et non mais perception qu'il n'existe pas UNE méthode, mais des approches différentes et des méthodes différentes »

« Des outils pour l'apprentissage de la lecture / écriture et la structuration des séances. Oui »

« Une formation à l'alphabétisation, la formation est allée bien au-delà de mes attentes »

4/ Un point que vous avez trouvé particulièrement intéressant ?

« Mise en situation en hébreu, la théorisation, les échanges avec les autres participants »

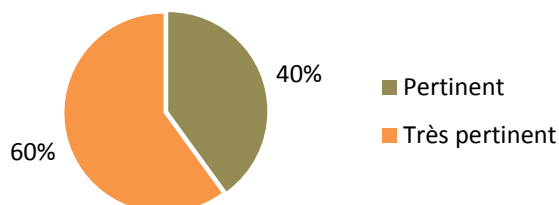
« La progression en spirale »

« La construction d'une démarche pédagogique, du niveau général au niveau détaillé »

5/ La méthodologie et les supports utilisés vous ont-ils semblé pertinents ?

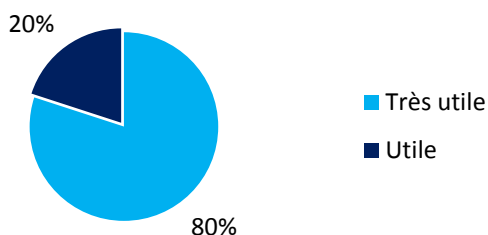
100% Oui

Pertinence de la méthodologie ?



6/ Pensez-vous que cette formation vous sera utile à l'avenir ?

La formation vous est elle utile ?



7/ Un point que vous pensez pouvoir transférer dans vos pratiques :

- « La progression en spirale, l'approche et la préparation à partir des supports »
- « L'utilisation de documents authentiques »
- « Travailler la définition des objectifs »

8/ Pensez-vous partager les connaissances acquises lors de cette formation ?

100% Oui

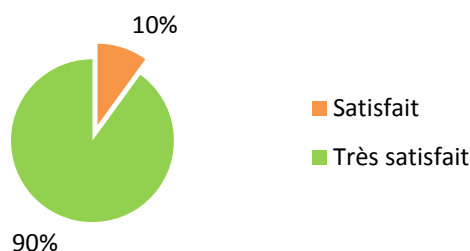
Si oui, à qui (bénévoles, coordinateurs, etc) et comment ?

- « Autres bénévoles »
- « Bénévoles et coordinateurs, échanges informels avec d'autres formateurs, travail de partage »
- « Réunion de présentation prévues aux bénévoles de l'association »
- « A la fédération Renaissance et Culture de l'Essonne »

8/ Êtes-vous satisfait de l'organisation générale de la formation ?

100% Oui

Etes vous satisfait de l'organisation ?



8/ Sur quels outils ou thématiques souhaiteriez-vous que Tous Bénévoles organise des formations ?

- « Exploitation de supports audio et vidéos. Comment traiter l'actualité »
- « Pour les coordinateurs : pédagogie et évaluation du niveau des apprenants »
- « Sur l'illettrisme »
- « Utilisation des outils numériques »

9/ Avez-vous des suggestions ?

- « Évaluation et supervision pour les formateurs afin de progresser. Newsletter pédagogique par Tous Bénévoles »
- « Organiser plus de session identiques dans l'année pour offrir plus de possibilités et permettre de rattraper en cas d'absence imprévue forcée »
- « Passer plus de temps sur la progression pédagogique et moins sur ce qui a été fait pendant les 2 périodes de cours »
- « Un peu court »