

Introduction au PILA

PILA

Programme d'intervention en lecture POUR ADULTES

Aperçu

Ce module d'introduction s'adresse aux formatrices chargées d'enseigner à lire et à écrire aux adultes. Il vise à décrire le contexte dans lequel le Programme d'intervention en lecture pour adultes (PILA) a été créé et à expliquer son orientation et sa structure.

Voici, en résumé, les sujets abordés dans ce module intitulé **Introduction au PILA** :

- les objectifs du PILA;
- le défi d'apprendre à lire et à écrire le français;
- l'apprentissage de la lecture à l'âge adulte;
- en quoi le PILA répond aux besoins des apprenants adultes;
- l'amélioration continue du PILA.

Note

Consultez et imprimez :

- *l'Alphabet phonétique international* (annexe 1), une référence importante tout au long du PILA;
- *Le Programme d'intervention en lecture pour adulte* (annexe 2);
- *La Structure d'un module d'apprentissage centré sur un graphème de langue* (annexe 3);
- *Le Lexique* (annexe 4) pour les définitions des termes plus techniques.

PILA - Programme d'intervention en lecture pour adultes
Introduction au PILA

Édition

Centre FORA
432, avenue Westmount, unité H
Sudbury (Ontario) P3A 5Z8
Information : 705-524-3672
Télécopieur : 705-524-8535
Courriel : info@centrefora.on.ca
Site Web : **www.centrefora.on.ca**

Équipe de coordination

Yolande Clément, directrice générale du Centre FORA, responsable de l'ensemble du projet
Suzanne Benoit, directrice générale de la COFA, responsable de la formation des formatrices

Expert-conseil

Alain Desrochers, professeur à l'Université d'Ottawa

Corédactrices (Centre FORA)

Denise Morin, conseillère en éducation
Claire Fournier, conseillère en éducation

Équipe de graphisme (Centre FORA)

Liane Romain, responsable du graphisme
Annyse Myllymaki, appui au graphisme

Remerciements

Merci aux formatrices et aux apprenants adultes des six centres qui ont testé le PILA (Programme d'intervention en lecture pour adultes) :

- ABC Communautaire (Ontario)
- Alpha Toronto (Ontario)
- Centre Moi j'apprends (Ontario)
- Comité régional Apprentissage pour adultes Sud-Est (Nouveau-Brunswick)
- Formation *PLUS* (Ontario)
- Pluri-elles Manitoba Inc. (Manitoba)

Et un merci tout particulier au Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) de Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDCC), qui a partagé le rêve et la réalisation du PILA avec nous.

Les objectifs du PILA

Précisons que le PILA est une méthode d'enseignement systématique conçue pour faciliter :

- la maîtrise de la lecture orale et silencieuse fluides;
- la compréhension en lecture;
- l'écriture chez les apprenants adultes qui amorcent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture du français.

Le PILA a donc pour objectif d'amener ces apprenants à développer et à maîtriser les habiletés fondamentales de la lecture fluide et de la production orthographique. Ces habiletés incluent la capacité :

- d'identifier les sons propres au français;
- d'établir une correspondance entre les lettres et ces sons;
- de lire et d'écrire des syllabes, des mots et des phrases par assemblage de ces correspondances;
- de reconnaître et de lire des mots instantanément, par adressage ou lecture globale.

Au-delà de l'acquisition de ces habiletés fondamentales, ce programme vise à soutenir les apprenants pour qu'ils arrivent à développer un sentiment d'auto-efficacité et de confiance relativement à leur capacité de lire et d'écrire. Ces habiletés et ce sentiment de confiance doivent pouvoir s'étendre à diverses activités pertinentes au marché du travail (ex. : écrire une note à l'aide d'un programme de traitement de texte). L'équipe de rédaction du PILA a également cherché à inscrire ces apprentissages dans une démarche de progression de la difficulté des habiletés. C'est-à-dire qu'une habileté plus simple sert de point d'appui à une habileté plus complexe. De même, la démarche andragogique prend en compte les caractéristiques de la langue française pour bien appuyer les efforts des apprenants.

Le défi d'apprendre à lire et à écrire le français

L'écriture du français est alphabétique

On a identifié trois modes d'écriture des différentes langues du monde : l'écriture alphabétique (ex. : le français), syllabique (ex. : le japonais) et logographique (ex. : le chinois). Le français est une langue dérivée du latin et a hérité de son écriture alphabétique.

L'écriture alphabétique est constituée de lettres qui servent à représenter les sons de la parole. L'alphabet qu'on utilise pour écrire le français comprend 26 lettres : 6 voyelles et 20 consonnes. Ces 26 lettres doivent servir à transcrire environ 39 sons distincts de la parole! Ces sons comprennent 16 sons voyelles, 3 sons semi-consonnes et 20 sons consonnes (annexe 1). Cette estimation de 39 sons ne comprend que les sons courants retenus par les dictionnaires usuels. Elle exclut les variantes régionales que l'on peut entendre à travers la francophonie internationale.

Les sons du français et leurs phonèmes

En linguistique, on utilise le terme «phonème» pour désigner la plus petite unité sonore distinctive de la langue parlée. Chaque langue du monde possède un ensemble de sons que ses auditeurs reconnaissent comme étant distincts les uns des autres et essentiels à une communication efficace. En français, on exploite un jeu de 39 phonèmes différents. Par exemple, le mot *car* est constitué de trois phonèmes distincts : /k/, /a/ et /ʀ/¹. Ce mot se différencie du mot *par* par un seul phonème : /p/. Pour représenter par des symboles les sons qu'on retrouve dans différentes langues, on a inventé «l'alphabet phonétique international», qu'on appelle couramment «l'API». Ce sont ces symboles qu'on utilise pour fournir la prononciation des mots dans les dictionnaires usuels, comme *Le Petit Robert*. Vous trouverez à l'annexe 1 l'ensemble des symboles phonétiques utilisés dans les dictionnaires et des exemples pour chaque son du français. Dans le PILA, cet alphabet désigne les phonèmes qui correspondent aux lettres du français écrit.

¹ Par convention, on utilise les symboles de l'API entre barres obliques pour indiquer les phonèmes d'une langue.

Les sons du français et leurs graphèmes

On utilise le terme «graphème» pour désigner la lettre ou les lettres qu'on utilise pour transcrire un phonème dans une langue. Selon l'analyse de Nina Catach (2005), il existe, en français, environ 130 graphèmes différents pour transcrire ces 39 phonèmes. On voit, d'entrée de jeu, que l'écriture du français comprend plusieurs variantes graphiques d'un même son (ex. /o/ : «o», «au», «eau», «os», «ot», «op»). Ce qui est tout aussi important, c'est que l'analyse des graphèmes du français nous révèle les différents procédés mis en œuvre pour réussir à transcrire 39 phonèmes distincts à l'aide de 26 lettres. En français, il y a quatre grands procédés de transcription des phonèmes et de prononciation des lettres en lecture orale :

Procédé	Fonction	Exemples
L'autonomie de la lettre	Certaines lettres se prononcent presque toujours de la même façon.	«b» → /b/ «d» → /d/
L'utilisation des signes auxiliaires	On utilise les accents pour modifier le son des voyelles.	é <u>co</u> le, m <u>e</u> re, t <u>e</u> te, p <u>a</u> te 1. Dans certains mots, les signes auxiliaires ont perdu cette fonction (ex. : île, flûte) 2. On se sert aussi des accents pour différencier les mots distincts qui comportent les mêmes lettres (ex. : ou/ouè, a/à, du/dû)
La complexification des graphies	On combine des lettres pour transcrire un phonème. En français, on utilise donc des graphèmes simples (à une seule lettre) et des graphèmes complexes (à plusieurs lettres).	Pour les voyelles : mar <u>te</u> au, cl <u>ou</u> Pour les consonnes : <u>ch</u> at, mont <u>agn</u> e, <u>ph</u> oto
Les règles conditionnelles	La prononciation de certaines lettres dépend de leurs lettres avoisinantes ou de leur position dans le mot.	«g» → /g/ si le graphème qui suit est <i>a, o, u, ou, au</i> (ex. : gar <u>ag</u> e, g <u>ig</u> ot) «g» → /ʒ/ si le graphème qui suit est <i>e, i</i> (ex. : gar <u>ag</u> e, g <u>ig</u> ot) «s» → /z/ si cette lettre est située en position médiane et entre deux voyelles dans un mot (ex. : mai <u>is</u> on, o <u>is</u> eau, ch <u>os</u> e)

Cette différenciation est utile en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture, tant aux adultes qu'aux enfants, car elle permet de mieux comprendre le type d'erreurs que peuvent faire les apprenants dans leur pratique de la lecture orale, comme celles qui suivent :

- ne pas tenir compte de l'accent;
- confondre l'accent aigu («é») et l'accent grave («è»);
- buter sur un graphème complexe;
- ne pas tenir compte de la règle conditionnelle.

Dans le cadre du PILA, une très grande importance est accordée à ces particularités de l'orthographe française, parce qu'elles constituent des obstacles majeurs à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les lecteurs débutants adultes et même chez les moins débutants.

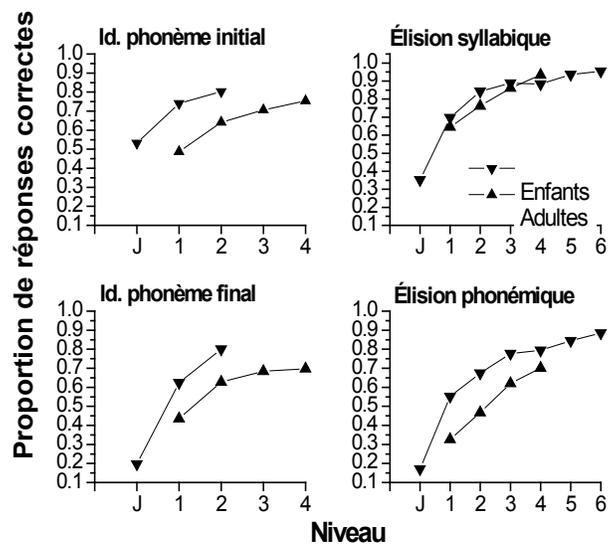
L'apprentissage de la lecture à l'âge adulte

Le PILA vise à répondre aux besoins des apprenants adultes. Ce qui les différencie des apprenants enfants, c'est qu'en dehors de la lecture, de l'écriture et d'autres matières scolaires, ces personnes ont généralement atteint un niveau élevé de maturité personnelle. Ils peuvent, par exemple, occuper un emploi sur le marché du travail ou avoir une famille à charge. Toutefois, leurs besoins en lecture restent très similaires à ceux des apprenants enfants. Par exemple, ils doivent, eux aussi, réussir à segmenter les sons de la parole pour maîtriser l'orthographe du français.

On peut supposer que, parce qu'ils parlent la langue depuis des années, les adultes présentant des difficultés en lecture peuvent segmenter et identifier les phonèmes des mots qu'ils connaissent. Or, les recherches faites auprès de cette clientèle infirment cette hypothèse. Dans une recherche menée auprès d'adultes inscrits dans un programme de formation de base en Ontario (Desrochers, 2008), on a demandé aux sujets d'identifier le premier ou le dernier son d'une série de mots présentés oralement (ex. : *marteau*, *éléphant*). Ces adultes étaient répartis de la 1^{re} à la 4^e année de leur programme de formation.

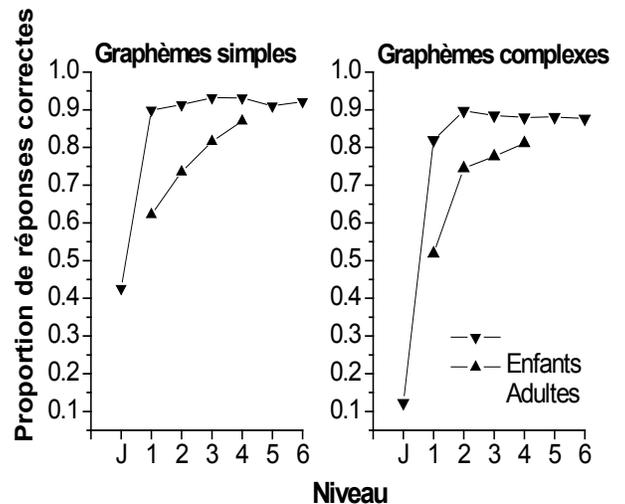
Graphique 1 - Résultats du rendement des adultes inscrits à un programme de formation de base et d'enfants de la 1^{re} à la 6^e année

Les graphiques présentés ci-contre illustrent les résultats du rendement des adultes inscrits à un programme de formation de base et ceux des enfants de la 1^{re} à la 6^e année du primaire. Ces adultes ont été soumis aux mêmes quatre épreuves. On leur présentait oralement une série de mots et on leur demandait d'identifier le phonème initial ou final ou de retirer du mot une syllabe ou un phonème. Ces graphiques montrent que les adultes présentent une courbe de développement très similaire à celle des enfants en fonction du nombre d'années de scolarisation. De plus, dans trois des quatre épreuves, les adultes obtiennent des résultats inférieurs à ceux des enfants, même s'ils parlent le français depuis un plus grand nombre d'années que les plus jeunes apprentis lecteurs. Ces résultats confirment que le fait de parler une langue ne garantit pas qu'on soit sensible à des unités fines comme les phonèmes. Il se trouve toutefois que cette sensibilité est essentielle à l'apprentissage de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Les recherches actuelles (voir Desrochers, 2008) indiquent que l'évènement le plus important dans le développement de la sensibilité aux phonèmes d'une langue est l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage a donc un effet de retour sur le traitement des sons de la parole. Ce rapport bidirectionnel entre le traitement des sons de la parole et l'apprentissage de la lecture orale occupe une place importante dans le PILA.



Graphique 2 - Résultats comparatifs d'association de graphèmes simples et de graphèmes complexes

Les graphiques présentés ci-contre montrent les résultats obtenus par les mêmes adultes et les mêmes enfants lorsqu'on leur demande de fournir le son associé à des graphèmes simples (à une seule lettre) et à des graphèmes complexes (à plusieurs lettres). La majorité des enfants ont typiquement maîtrisé la plupart des graphèmes simples après une année de scolarisation et les graphèmes complexes après deux années de scolarisation. En revanche, les adultes inscrits aux programmes de formation de base présentent des lacunes importantes sur le plan de la maîtrise des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français, même à la suite de plusieurs années de formation continue. Le PILA vise à corriger cette situation et à fournir aux adultes apprenants des bases solides pour assurer un décodage juste et rapide des graphèmes propres au français écrit.



L'ensemble de ces résultats met en relief le fait que les apprenants adultes peuvent présenter des lacunes importantes sur le plan des connaissances essentielles à l'apprentissage de la lecture. Un programme d'intervention à l'intention des apprenants adultes peut pallier ces lacunes tout en restant adapté à leur niveau de maturité personnelle. C'est ce que vise le PILA.

En quoi le PILA répond aux besoins des apprenants adultes

Principes andragogiques généraux

L'élaboration du PILA a permis de relever un défi de taille : produire un matériel qui ne s'adresse pas à des enfants, mais bien à des adultes, et qui permet à ces apprenants adultes de maîtriser des habiletés fondamentales de lecture fluide. Pour atteindre cet objectif, plusieurs principes andragogiques généraux ont été mis en œuvre.

1. Les apprentissages sont principalement appuyés par des activités. Ces activités, conçues pour que les apprenants adultes apprennent en effectuant des activités signifiantes, se font sous la supervision de leur formatrice.
2. Les activités d'apprentissage sont organisées par ordre de complexité croissante – de la plus simple à la plus complexe – de manière à ce que l'apprentissage soit graduel et systématique et que les habiletés plus simples soient acquises avant que ne le soient les habiletés plus complexes.
3. L'ordre de progression des graphèmes à maîtriser a été longuement étudié. Les trois critères d'établissement de cette progression sont présentés ci-dessous.

Trois critères d'établissement de la progression

1. Certains graphèmes doivent logiquement être introduits avant d'autres graphèmes dans la séquence. Par exemple, les voyelles devaient être introduites avant les consonnes pour arriver à former des syllabes. Les graphèmes simples (à une seule lettre) doivent être introduits avant les graphèmes complexes, leurs lettres constitutives devant être déjà connues. Enfin, les lettres «l» et «r» doivent être étudiées relativement tôt dans la séquence de manière à pouvoir former des groupes consonantiques (ex. : *blé*, *bru*).

2. Les lettres les plus fréquentes de la langue doivent être présentées plus tôt dans la séquence que celles qui sont plus rarement utilisées. Il est avantageux de donner la priorité aux lettres plus fréquentes dans les premières leçons parce que l'échantillon de mots pouvant être utilisés pour les activités d'apprentissage est considérablement plus grand - ex. : des mots qui ne contiennent que des graphèmes qui ont déjà été étudiés, des mots concrets plutôt qu'abstraites (et qui peuvent donc être représentés par des images), des mots qui permettent une variation de la position du graphème cible dans la structure du mot (ex. : au début, au milieu, à la fin).
3. Pour éviter les méprises, les lettres similaires sur le plan visuel ont été éloignées les unes des autres dans la séquence de présentation (ex. : «é» et «è»; «b» et «d», «p» et «q», «i» et «l»).

Bloc de modules

Enfin, le programme PILA est appuyé par un BLOC composé de sept ou huit modules d'apprentissage, un module d'évaluation des progrès et un module de consolidation. De plus, le module d'utilisation de la technologie est introduit au BLOC 2. La structure de chaque BLOC est illustrée schématiquement à l'annexe 2. Dans cette annexe, vous remarquerez la dernière boîte à droite qui s'intitule *Livrets de lecture simple*. Ces livrets seront disponibles au printemps 2012.

Un BLOC est d'abord constitué d'un :

- ensemble de sept ou huit *Modules d'apprentissage*, chacun étant centré sur un graphème vedette du français (ex. : «o») ou sur des variantes graphiques d'un graphème déjà étudié (ex. : «au», «eau», «ot»);
- outil d'évaluation appelé *Module d'évaluation des progrès*, qui permet de suivre l'évolution des apprenants en vérifiant le niveau de maîtrise des habiletés travaillées dans la série de modules (ex. : la sensibilité au phonème correspondant au graphème vedette, la correspondance graphème-phonème ou phonème-graphème, la justesse dans le décodage de graphèmes, de syllabes ou de mots, la fluidité dans la lecture de mots et de phrases);
- *Module de consolidation* où tous les graphèmes étudiés sont passés en revue et, au besoin, retravaillés pour en assurer la maîtrise.

Structure du module

Chaque module possède également une structure préétablie. La structure typique et les composantes d'un module axé sur un graphème vedette sont présentées schématiquement à l'annexe 3.

Activités d'apprentissage

Le PILA compte une gamme d'activités d'apprentissage, dont certaines sont axées sur la découverte de l'apprenant adulte et d'autres, sur des explications explicites. Les procédés d'apprentissage incluent :

- la découverte guidée et active des régularités de la langue écrite;
- des explications adaptées à des apprenants adultes;
- le modelage des activités d'apprentissage par la formatrice;
- le contrôle de la cadence des apprentissages selon les capacités des apprenants adultes;
- la répétition pour assurer la justesse et la fluidité de la lecture;
- la variation contextuelle et la consolidation des apprentissages.

Les premières activités d'un module visent à bien faire percevoir le phonème associé au graphème vedette. Les activités qui suivent servent à introduire le graphème vedette, de même qu'à montrer aux apprenants adultes comment le décoder en situation de lecture et le transcrire en situation d'écriture. Toutes ces activités aident l'apprenant à mobiliser ses connaissances du graphème vedette et de tous ceux qu'il a étudiés antérieurement pour lire des parties de mots, des mots entiers et des phrases.

Le matériel conçu à l'intention des apprenants adultes étant rare, le PILA constitue pratiquement une première en andragogie. Il s'agit aussi d'un vaste terrain d'expérimentation. Dès sa mise à l'essai, les hypothèses relatives à l'utilité des principes et aux détails de mise en œuvre du programme ont été testées (ex. : choix des activités d'apprentissage, choix des mots, choix des images, diversité et cadence des activités pour soutenir l'intérêt des apprenants adultes, mise en page). Cette validation a été assurée par des formatrices de six centres de formation pour adultes situés dans trois provinces canadiennes; ces centres ont accepté d'utiliser le PILA dans le cadre de leur enseignement et de communiquer leurs réactions et leurs suggestions. Cette rétroaction a mené à de nombreux ajustements, toujours dans le but d'optimiser le PILA et de mieux répondre aux besoins des apprenants adultes et des formatrices.

Le PILA a été et continue d'être le résultat d'une interaction soutenue entre les concepteurs et les praticiens sur le terrain. Si le désir de répondre efficacement aux besoins des apprenants adultes et d'innover dans le domaine de l'andragogie sont à l'origine du PILA, sa forme actuelle est le résultat de nombreuses discussions entre tous les intervenants et de la mise en œuvre de beaucoup d'ajustements.

Merci aux six centres qui ont recommandé ces nombreux ajustements :

- ABC Communautaire (Ontario)
- Alpha Toronto (Ontario)
- Centre Moi j'apprends (Ontario)
- Comité régional Apprentissage pour adultes Sud-Est (Nouveau-Brunswick)
- Formation *PLUS* (Ontario)
- Pluri-elles Manitoba Inc. (Manitoba)

Annexe 1

Alphabet phonétique international (API)	
Code API	Exemples de voyelles dans des mots
ɑ	bas, p <u>â</u> te
a	pl <u>a</u> t, p <u>a</u> tte
ə	l <u>e</u> , prem <u>ie</u> rier
e	bl <u>é</u> , pel <u>e</u> r
ɛ	res <u>pe</u> ct, la <u>i</u> t, jou <u>e</u> t
i	il, v <u>i</u> e, ly <u>r</u> e
ɔ	m <u>o</u> rt, don <u>o</u> ner
o	pot, d <u>o</u> me, e <u>au</u> , ga <u>u</u> che
u	rou <u>u</u> te, gen <u>ou</u>
y	ru <u>y</u> e, v <u>ê</u> t <u>u</u>
ø	de <u>u</u> x, muque <u>u</u> se
œ	pe <u>u</u> r, me <u>u</u> ble
ɛ̃	mat <u>i</u> n, tra <u>i</u> n, ple <u>i</u> n
ã	ve <u>n</u> t, sa <u>n</u> s
õ	bo <u>n</u> , om <u>br</u> e
œ̃	lu <u>n</u> di, bru <u>n</u> , parf <u>u</u> m
Code API	Exemples de semi-consonnes dans des mots
j	ye <u>u</u> x, pa <u>ill</u> e, pi <u>ed</u>
w	ou <u>i</u> , nou <u>e</u> r
ɥ	hu <u>il</u> e, lu <u>i</u>

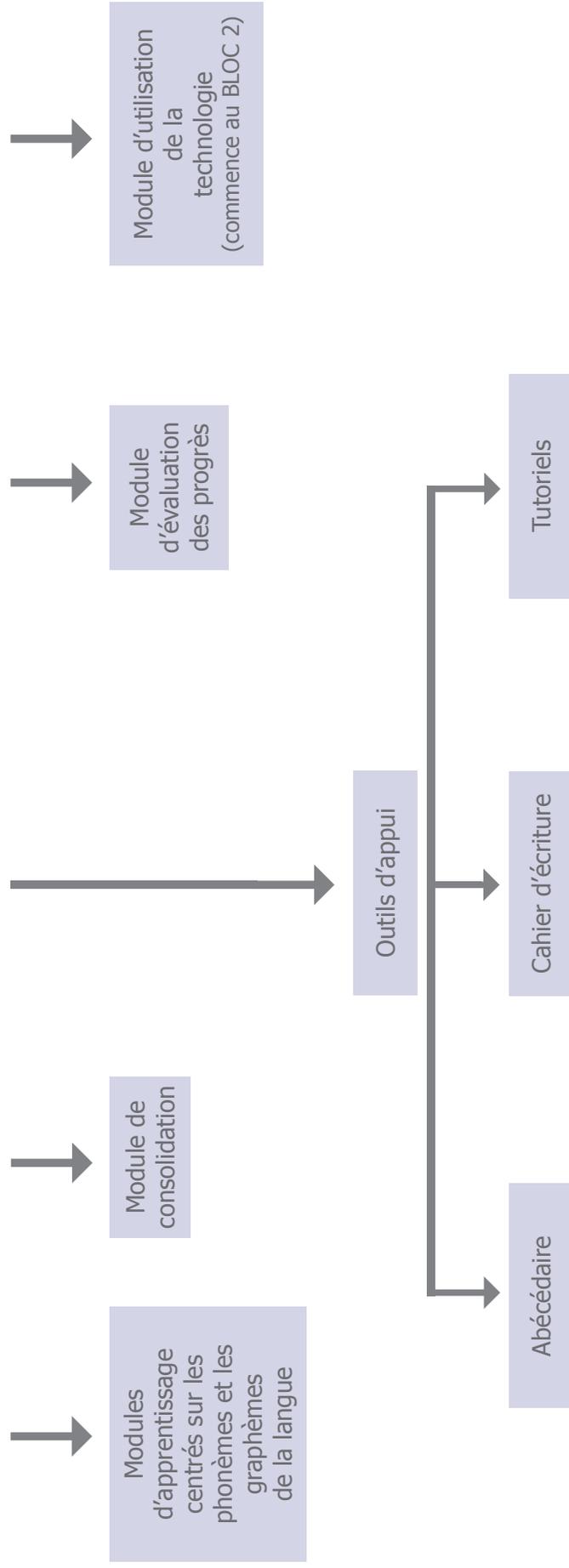
Annexe 1 (suite)

Alphabet phonétique international (API)	
Code API	Exemples de consonnes dans des mots
p	père, soupe
t	tas, vite
k	casse, qui, sac, képi
b	bal, robe
d	dos, aide
g	gare, bague
f	fou, neuf, photo
s	sable, ceci, tasse, nation
ʃ	chat, tache
v	vil, rêve
z	zèbre, maison
ʒ	gel, pigeon
l	lent, sol
r	riz, terre, venir
m	main, femme
n	nez, tonne, animal
ɲ	vigne, agneau
ŋ	camping
h	hop
ʔ	haricot (lettre muette, sans liaison)
x	jota

Annexe 2

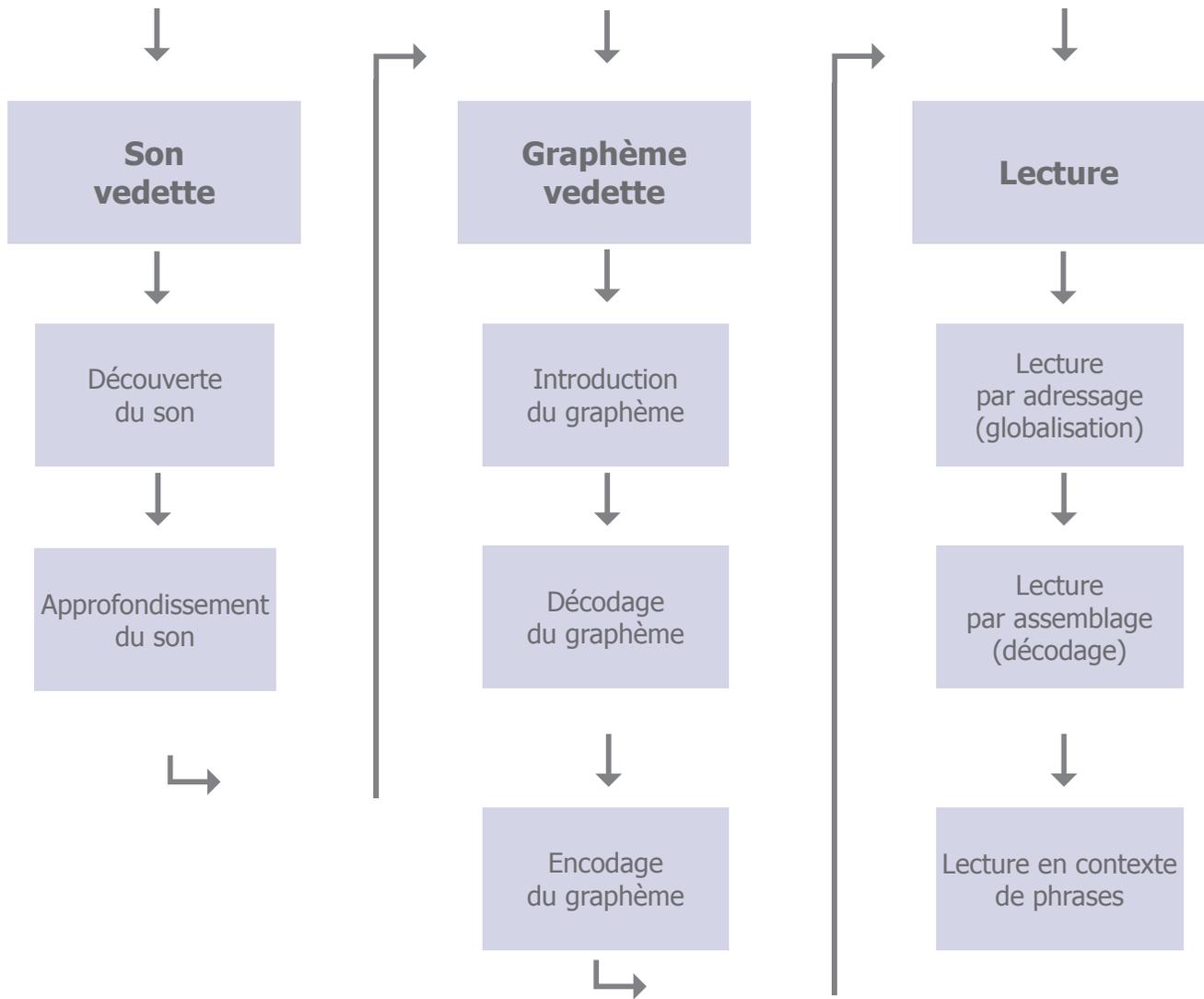
PILA

Programme d'intervention en lecture pour adultes



Annexe 3

Structure d'un module d'apprentissage centré sur un graphème de la langue



Annexe 4

Lexique

Consonne latente	Consonne muette qui devient sonore lorsqu'on la fait suivre d'une voyelle (p. ex., <i>petite</i>).
Consonne muette	Consonne qui n'est pas prononcée (p. ex., <i>petit</i>).
Consonne sonore	Phonème dont l'émission s'accompagne de vibrations du larynx. Occlusives sonores : /b/, /d/, /g/ Sourdes correspondantes : /p/, /t/, /k/
Graphème	Lettre ou lettres qu'on utilise pour reproduire par écrit un phonème dans une langue donnée; c'est la plus petite unité distinctive d'un système d'écriture qui représente un son ou un phonème.
Graphème complexe	Graphème constitué de plus d'une lettre (p. ex., <i>marcher<u>ai</u></i> , <i>qu<u>ai</u></i> , <i>ro<u>i</u></i> , <i>lu<u>i</u></i>).
Hyperlexie	L'hyperlexie est un désordre qui se caractérise par une différence marquée entre la capacité de lire oralement et la capacité de comprendre ce qui est lu. Chez les individus hyperlexiques, la lecture orale se développe très tôt, mais la compréhension ne progresse pas normalement. Plusieurs experts croient que la plupart des individus atteints d'hyperlexie présentent également une forme particulière d'autisme ou d'un désordre de la communication.
Lettres géminées	Lettres doublées (p. ex., «tt», «ss», «ll»).
Patron syllabique	VC : voyelle-consonne (p. ex., «er», «on», «os», «as», «il»). CVC : consonne-voyelle-consonne (p. ex., «ver», «bon», «dos», «bas», «vil»).
Phonème	Plus petite unité sonore distinctive de la langue parlée qui correspond à une lettre dans un système d'écriture alphabétique.
Prévisible	Qui peut être prévu.
Semi-consonne	Se comporte un peu comme une consonne (p. ex., <i>mien</i> , <i>pied</i>).
Variante graphique d'un son	Comportement complexe (p. ex., «o», «eau», «au», «ot», «os»).