

# L'ENSEIGNEMENT DU FLE À DES PUBLICS FAIBLEMENT SCOLARISÉS : QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION

## Laurence Fromont

Coordinatrice pédagogique de la 11<sup>ème</sup> FoFo FLE 2021 - Centre Régional d'Intégration de Charleroi  
Formatrice FLE dans le cadre du parcours d'accueil des primo-arrivants

### INTRODUCTION

La diversité des personnes primo-arrivantes qui suivent des cours de français dans le secteur associatif n'est plus à démontrer<sup>65</sup>. Parmi elles, il existe des différences de genre, d'âge, d'origines, de langue maternelle, d'attaches socioculturelles et de pratique des langues ; tous les apprenants ne partagent pas la même situation socio-professionnelle, ils présentent des parcours professionnels divers et ce sont parfois des raisons totalement différentes qui les amènent à s'installer en Belgique. De plus, les niveaux de scolarisation, qui influencent en profondeur les processus d'apprentissage, peuvent fortement varier. Confrontés à cette multitude de profils d'apprentissage, les formatrices et les formateurs sont encouragés à explorer diverses solutions pédagogiques et didactiques.

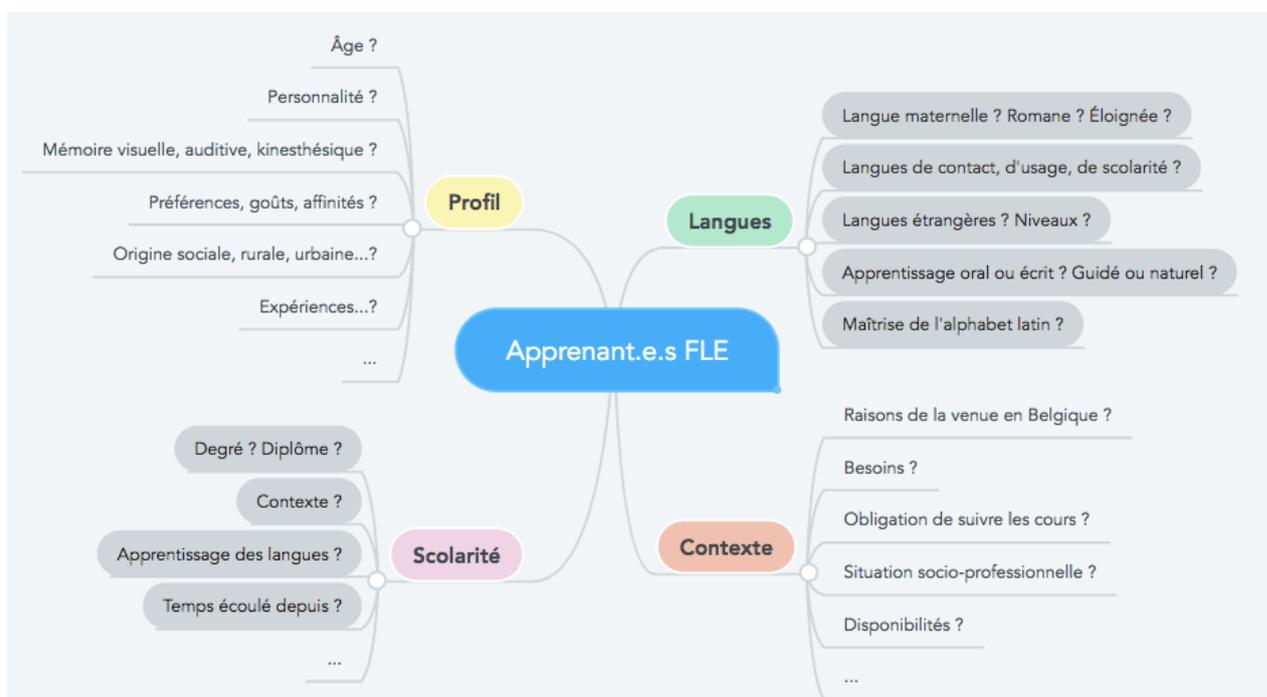
65 DELAHAIE, J. et CANUT, E., « Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec) » dans *Le Langage et l'Homme*, p.7.

Cet article a vu le jour après plusieurs années de travail sur le terrain auprès des personnes primo-arrivantes. Il tend, dans un premier temps, à faire émerger les caractéristiques des publics considérés comme faiblement scolarisés (en partant des critères de répartition conseillés par le cadre institutionnel) et, dans un second temps, à proposer quelques pistes pédagogiques.

### MISE EN CONTEXTE

Pour introduire les critères de répartition des apprenants, il paraît essentiel de rappeler quelques questions qui préoccupent depuis longtemps les professionnels du secteur<sup>66</sup>:

66 Initié en 2018, le projet FOCAALE – Français Opérationnel et Contextualisé pour Adultes en Apprentissage de la Lecture-Écriture – a pour objectif d'améliorer l'enseignement du français pour les adultes venus en migration peu ou pas scolarisés en mutualisant les expertises et les pratiques existantes de trois pays francophones de l'Union européenne (la France, la Belgique et le Luxembourg). Il est cofinancé par le programme



- Sur base de quels critères orienter les personnes ? Pour cela, est-ce important de connaître le niveau de scolarisation de celles-ci ?
- À niveau de scolarisation égal, les personnes possèdent-elles des compétences (langagières ou autres) similaires ? Dès lors, faut-il de préférence prendre en compte ces compétences pour orienter les futurs apprenants ? Et dans ce cas, faut-il donner la priorité aux compétences orales ou aux compétences en lecture et écriture ?
- Les catégories « Alphabétisation » et « Français Langue Étrangère » sont-elles pertinentes ?
- Ne faudrait-il pas constituer des groupes, certes hétérogènes, mais au sein desquels les personnes partageraient des objectifs communs ? N'est-ce pas préférable de proposer aux adultes en apprentissage des ateliers et des projets liés à des objectifs communs poursuivis par les publics en fonction des besoins de ceux-ci ?<sup>67</sup>

Ces différentes questions ont bien sûr été relayées à plusieurs reprises (entre autres par Lire et Ecrire Bruxelles et Wallonie, le Collectif Alpha de Bruxelles et le secteur associatif en général) auprès des décideurs (lors de colloques et de journées de travail dédiées à l'enseignement du français comme langue étrangère), et continuent encore à faire débat dans le secteur.

## Les dispositifs en place : trois voies d'apprentissage

En Belgique francophone, les parcours d'accueil et d'intégration ont pris le parti de proposer dans le volet linguistique trois voies possibles pour apprendre le français comme langue étrangère : le FLE, le FLE de base et l'alpha-FLE<sup>68</sup>. Si ces trois voies visent un même objectif et si leurs frontières ne sont pas totalement imperméables, elles ont toutefois été imaginées et délimitées pour s'adresser à des publics dont les profils d'apprentissage diffèrent et pour proposer des cours de français adaptés aux besoins de ceux-ci.

En Wallonie, il revient aux structures associatives qui

Erasmus+ de l'Union européenne et compte quatre partenaires (à savoir l'établissement public France Education international, l'association RADyA, le centre de formation Proforal et la plateforme associative Clae. ») Plus d'informations à ce sujet peuvent être trouvées sur <https://www.france-education-international.fr/expertises/cooperation-education/projets/focaale?langue=fr> <https://www.france-education-international.fr/expertises/cooperation-education/projets/focaale?langue=fr>

67 « Synthèse comparative de la recherche », projet FOCAALE, p. 20.

68 Appelés respectivement FLE filière B, FLE filière A, Alpha-FLE à Bruxelles.

proposent des cours de français aux primo-arrivants de positionner les apprenants et de choisir la répartition des groupes qu'elles souhaitent ouvrir. Les différents acteurs du secteur ont collaboré avec le Centre régional de Verviers pour l'intégration (CRVI) pour mettre sur pied un portail afin d'harmoniser les positionnements et de fluidifier le parcours des apprenants<sup>69</sup>. Sur ce dernier, le « FLE de base », qui représente 40% de l'offre de cours répertoriés, est destiné à « un public non francophone faiblement scolarisé dont les compétences se situent entre le CEB [Certificat d'études de base] et le CESI [Certificat d'enseignement secondaire inférieur] »<sup>70</sup>. Ce sont précisément les caractéristiques de ce public-ci qui seront prises en compte dans cet article.

Voir tableau du Portail wallon Alpha/FLE, repris par l'asbl CALIF ci-dessous<sup>71</sup>.

## FLE de base : Alpha ou FLE ?

Afin de mettre en évidence l'importance de la prise en compte du degré de scolarisation des apprenants non-francophones lorsqu'il s'agit de choisir les démarches pédagogiques à mettre en place, il est utile de reprendre les distinctions opérées entre l'« alpha », le « FLE de base » et le « FLE », et donc entre les trois voies d'apprentissage proposées.

Tout comme on ne réapprend pas à parler lorsqu'on apprend une langue étrangère, on ne réapprend pas à écrire lorsqu'on a déjà appris une langue écrite. Les personnes considérées comme « faiblement scolarisées » ne sont donc pas en situation d'analphabétisme, même si :

- elles ne maîtrisent pas l'alphabet latin ;
- elles n'ont assimilé que peu de « savoirs de base » ;
- elles rencontrent des difficultés à analyser une langue écrite même si elles savent déjà lire et écrire dans leur première langue<sup>72</sup>.

Comme le rappelle J. Michaux, les groupes « FLE » sont constitués de personnes non francophones qui savent lire et écrire dans une langue, et qui pourront donc s'appuyer

69 « Rapport d'activités annuel 2016 », Centre Régional de Verviers pour l'Intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère, 2016. A lire sur [https://crvi.be/wp-content/uploads/2017/07/RA\\_2016.pdf](https://crvi.be/wp-content/uploads/2017/07/RA_2016.pdf)

70 <https://portailalphafle.be/fr/>

71 <http://www.calif.be/images/articulation/imaginer/Terminologie.pdf>

72 Intervention de STERCQ, C., spécialiste pédagogique de l'alphabétisation, lors du « Forum Alpha-FLE : points communs et divergences » du 30 octobre 2018, organisé par les ASBL Lire et Ecrire et Proforal à Bruxelles. Les interventions peuvent être visionnées en ligne : <https://lire-et-ecrire.be/Forum-Alpha-et-FLE-points-communs-et-divergences-14553>

ALPHA	RAN	Alpha FLE	FLE de Base	FLE
Personne francophone peu ou pas scolarisée dans son pays d'origine	Personne francophone scolarisée dans son pays d'origine	Personne non-francophone peu ou pas scolarisée dans son pays d'origine	Personne non-francophone faiblement scolarisée dans son pays d'origine	Personne non-francophone scolarisée dans son pays d'origine
Compétences inférieures au CEB	Compétences supérieures au CEB	Compétences inférieures au CEB	Compétences entre le CEB et le CESI	Compétences supérieures ou égales au CESI

Personne francophone

Personne non-francophone

Tableau du Portail wallon Alpha / FLE, repris par l'asbl CALIF

sur le système appris pour en intégrer un nouveau, celui de la langue cible<sup>73</sup>. Les groupes « alpha » sont réservés aux publics qui s'expriment déjà en langue française, que celle-ci constitue une langue première ou seconde<sup>74</sup>, tandis que les groupes « alpha-FLE » concernent des personnes non francophones qui ne maîtrisent la lecture et l'écriture dans aucune langue. Dans ces deux derniers types de groupes d'apprentissage, les publics sont confrontés pour la première fois à une langue écrite et découvrent dès lors un nouveau système de représentation et d'organisation de la pensée, de l'espace et du temps.

Cette répartition semble pertinente puisque les personnes qui intègrent des groupes « alpha-FLE » présentent des spécificités propres aux publics analphabètes. L'« alpha-FLE » ne constitue pas un niveau initial qui précéderait le FLE, mais une voie à part entière qui prend en compte les besoins spécifiques des personnes non alphabétisées<sup>75</sup>. En effet, l'utilisation du terme « alpha-FLE » renvoie à l'apprentissage des savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques, TIC, savoirs généraux, etc.), nécessaires pour garantir l'accès à d'autres savoirs, pour évoluer dans la sphère officielle, dans un monde qui privilégie l'écrit et pour agir au sein de celui-ci. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les personnes qui ont déjà été scolarisées et qui ont acquis des compétences équivalentes à celles du CEB ne peuvent intégrer des groupes « alpha-FLE », au risque de vivre les activités « en décalage » par rapport aux apprenants en situation d'analphabétisme.

Au-delà des catégories et des voies d'apprentissage, il existe donc parmi les primo-arrivants non francophones une multitude de profils :

- des personnes qui ne sont jamais allées à l'école et qui n'ont pas appris de langue écrite ;
- des personnes qui sont allées quelques années à l'école et qui ont assimilé certaines connaissances du système écrit d'une langue ;
- des personnes qui ont terminé l'école primaire, qui savent écrire et lire dans une langue mais qui n'ont pas l'habitude ou le besoin de recourir à l'écrit au quotidien ;
- des personnes qui sont allées à l'école, qui maîtrisent la lecture et l'écriture, qui n'ont pas besoin de l'écrit au quotidien mais qui sont capables de recourir un minimum à l'écrit si nécessaire ;
- des personnes qui sont allées à l'école, qui maîtrisent une langue écrite, de manière générale et dans leur domaine de spécialité, et qui recourent systématiquement à l'écrit ;
- ...

Les publics auxquels il est fait référence dans cet article se situent sur un large spectre, cependant, ils sont destinés aux groupes FLE puisqu'ils sont non-francophones et scolarisés, tout en étant parfois faibles lecteurs et scripteurs dans leur première langue.

## L'orientation dans la filière « FLE de base »

Les personnes peuvent être positionnées dans la filière « FLE de base » pour différentes raisons :

73 MICHAUX, J., « Alphabétisation et enseignement du français comme langue étrangère : se différencier pour mieux collaborer ? », p.4.

74 « Langue seconde » est entendue ici comme une langue qui a été acquise après la première langue et qui a pris une place prépondérante dans la vie quotidienne du locuteur.

75 MICHAUX, J., *Ibidem*.

- une scolarité réalisée dans un contexte qui n'a pas permis à la personne d'étudier au-delà de l'enseignement primaire ou secondaire inférieur ;
- un parcours dans l'enseignement secondaire qui a été sporadique, tourmenté ou interrompu involontairement ;
- une longue période écoulée depuis la fin de la scolarité, accompagnée de peu de pratique de la lecture et de l'écrit à l'âge adulte ;
- une scolarité dans un système éducatif qui n'intègre pas les mêmes contenus qu'en Belgique, et parmi ceux-ci l'analyse de la langue première ou d'une langue étrangère ;
- pas ou très peu d'expérience d'un apprentissage guidé des langues étrangères (c'est-à-dire des cours de langue), parfois malgré la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères apprises, principalement à l'oral, « en contexte » ;
- peu d'habitudes de la pratique de la lecture et de l'écriture (comme adolescent ou adulte, la personne n'a pas ou peu été amenée à manipuler l'écrit au quotidien) ;
- ...<sup>76</sup>.

Ainsi sur le plan didactique, tenir compte uniquement du degré de scolarisation n'aide pas toujours les formateurs à se faire une idée des spécificités que présentent les publics considérés comme faiblement scolarisés. Dès lors, afin d'éviter la catégorisation et d'analyser avec plus de précisions les profils d'apprenants, le niveau de scolarisation est à nuancer : il s'agit plutôt d'identifier les compétences réelles d'apprentissage des apprenants et les besoins de ceux-ci en termes de savoir-écrire et d'usage du langage écrit dans leur vie quotidienne<sup>77 78 79</sup>.

## Compétences et profils d'apprentissage

Les raisons évoquées amènent les apprenants à partager, dans une certaine mesure, plusieurs caractéristiques et à présenter des profils d'apprentissage spécifiques.

Concernant la manipulation des informations écrites, qui renvoie directement au profil de littératie de l'apprenant<sup>80</sup>, il est observé que les apprenants faibles scripteurs/lecteurs ont tendance à compter principalement sur la langue orale et à ne pas s'appuyer sur l'écrit en classe (peu de recours à la prise de notes, pas de recherches systématiques dans les dictionnaires, etc.), voire à délaisser l'écrit. Cette tendance peut parfois être renforcée par un manque de maîtrise de l'alphabet latin (la tâche à accomplir paraît dès lors immense et décourage l'apprenant).

76 Dans leur « Synthèse comparative de la recherche », les contributeurs du projet FOCAALE citent à ce propos C. Parson et S. Tabbal-Amella : « La catégorisation fournit une photographie très imprécise, voire floue de la réalité. Les différents groupes ne sont pas éanches, chaque personne présente un profil linguistique et littéraire original construit au fil de son histoire » PARSON, C. et TABBAL-AMELLA, S., « Entrer dans l'écrit à l'âge adulte : supports, ressources et apprentissage ».

77 MICHAUX, J., *Ibidem*, p.5.

78 de FERRARI, M., « Penser la formation des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », p.3.

79 Régine Kolinsky, spécialiste des neurosciences cognitives à l'Université libre de Bruxelles, dit à ce propos : « il ne s'agit pas de faire des catégories mais plutôt de systématiser des ressemblances et des différences, et ce, afin d'aider les personnes. Repérer les besoins pour fournir des réponses pédagogiques pertinentes. » Intervention de KOLINSKY, R., au « Forum Alpha-FLE : points communs et divergences » du 30 octobre 2018, repris dans « Synthèse comparative de la recherche », projet FOCAALE, *Op. cit.*

80 La littératie peut être définie comme un champ qui « intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société » CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, pp.157-158.

De plus, il existe aussi des profils qui ne possèdent pas les compétences d'analyse nécessaires pour s'interroger sur le fonctionnement de la langue. Tous les apprenants, qu'ils aient achevé leur parcours scolaire secondaire ou non, n'ont pas dû réfléchir au fonctionnement de leur langue maternelle pour passer à l'écrit. Ils ont dès lors une intuition grammaticale qui leur permet de s'exprimer et de se corriger « naturellement »<sup>81</sup>, mais ils ne possèdent pas une représentation métalinguistique consciente de leur première langue qui pourrait les aider à engager une réflexion grammaticale sur la langue cible et à établir des transferts générateurs d'apprentissage<sup>82</sup>. Ils éprouveront également des difficultés à accéder aux manuels et aux cahiers d'exercices spécialisés en FLE<sup>83</sup>, ces derniers étant souvent axés sur l'analyse explicite du fonctionnement de la langue.

Il est à noter aussi que l'école permet d'intégrer toute une série de codes qui ne sont pas ou plus nécessairement appliqués par tous les apprenants adultes, en particulier lorsque ces derniers sont faiblement scolarisés : lire et respecter des consignes, lier les différents contenus, transcrire des informations du tableau, communiquer avec les enseignants, effectuer des exercices de manière autonome, réviser chez soi, relire ses notes, ... Par ailleurs, la scolarité, à certains égards, permet de développer des réflexes de métacognition, c'est-à-dire la capacité à évaluer et à contrôler son apprentissage<sup>84</sup>.

## Une méthodologie « à part » ?

Qu'elles soient faiblement scolarisées ou scolarisées, au-delà des critères proposés, au-delà des compétences à l'écrit et des bagages scolaires, les personnes migrantes non francophones qui arrivent en Belgique, partagent des spécificités communes : la découverte de la langue, la pratique de celle-ci en immersion, le besoin de se débrouiller avec les différents services, la volonté de s'insérer professionnellement, d'accompagner les enfants dans leur cursus scolaire, de participer à la vie citoyenne et culturelle... Dans un contexte d'intégration, les apprenants doivent pouvoir exécuter des tâches de la vie quotidienne en langue cible et souhaitent qu'on leur apprenne à communiquer efficacement<sup>85 86</sup>.

À ce titre, il ne s'agit pas d'adopter des démarches

81 « *Quand nous parlons comme on parle, nous n'avons certes pas constamment conscience de ce que nous faisons, des formes que nous employons, mais nous n'entretenons pas moins constamment une activité métalinguistique latente qui nous permet d'évaluer (...) nos productions et celles des autres (...). Et ce même chez les sujets qui n'ont pas été scolarisés, c'est-à-dire qui n'ont pas « appris » cette langue [mais qui la pratiquent]* » dans BESSE, H. et PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*, pp.75-77.

82 Les publics scolarisés qui ont été habitués à des exercices d'analyse et qui ont un rapport à la langue axé sur l'écrit sont plus à même de voir par exemple que les terminaisons des verbes changent en fonction du sujet, d'identifier l'antécédent d'un pronom, de chercher le verbe dans une phrase, etc., et de transférer ces acquis, c'est-à-dire de tenter des productions et de s'autocorriger (voir BESSE, H., « Pour un enseignement / apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère »).

83 À ce sujet, voir l'article « Enseigner le FLE à des migrants non francophones ».

84 Cependant, certaines personnes, de par leurs parcours et leurs expériences de vie, ont pu développer cette capacité hors du cadre scolaire et pourront la mettre au service de l'apprentissage du français. Par conséquent, il s'agit à nouveau de ne pas retenir uniquement le degré de scolarisation des apprenants mais de cibler à quel point ces derniers sont capables ou non de mobiliser des compétences qui relèvent du savoir-apprendre.

85 AHMAD YAR, A. et JOURDAIN, M., « L'enseignement des langues en Belgique : une enquête auprès des différentes catégories de migrants », pp. 19-34.

86 Voir DRÈZE, W., « Enseignement/ Apprentissage de la langue française en contexte migratoire : spécificités pédagogiques. », dans DRÈZE, W. (dir.), [L'Apprentissage de la langue française en milieu migratoire. II. Fondements méthodologiques](#), CRIC, 2022, pp.9-21.

qui seraient aux antipodes de celles employées avec des publics dits « scolarisés ». Le travail avec des publics faiblement scolarisés demande toutefois des aménagements qui tiennent compte des spécificités de ces publics. De fait, face à ces derniers, les formateurs sont poussés dans des retranchements qui les obligent à se poser des questions, telles que :

- Comment travailler l'écrit avec des publics faibles lecteurs/scripteurs ?
- Comment inciter l'apprenant à prendre du recul sur son apprentissage et à s'autocorriger ?
- Comment amener la grammaire, et surtout montrer l'utilité des moments grammaticaux et des exercices de structuration ? Comment amener les apprenants à opérer des liens entre les activités proposées et la pratique de la langue hors des cours ?
- Comment encourager les apprenants à produire avec précision, en s'appuyant sur ce qu'ils ont abordé aux cours ?
- Comment leur permettre de se décentrer pour réaliser des exercices « hors contexte » qui seraient générateurs d'apprentissage ?

Si les formateurs emploient les mêmes démarches que celles proposées dans les méthodes de FLE, et s'ils ne se décentrent pas par rapport à leur propre vécu de l'apprentissage et de l'enseignement, ils risquent de voir leurs apprenants faiblement scolarisés mis en échec et au final, d'être démotivés. Ils ne peuvent s'appuyer sur les habitudes et les acquis scolaires de leurs publics pour justifier l'emploi de méthodes où la forme prime sur le sens. Et les apprenants faiblement scolarisés n'ont pas les moyens de pallier ces manquements pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage de la langue, de communication en langue cible.

Et donc des exercices scolaires, tels que présentés habituellement dans les manuels,

- qui peuvent a priori sembler évidents, voire rassurants, pour des publics scolarisés (ces derniers en font d'ailleurs parfois la demande),
- qui exigent une certaine prise de distance,
- qui demandent une connaissance des catégories grammaticales,
- et qui sont présentés hors contexte,

ne sont pas les plus adaptés pour les personnes migrantes non francophones qui doivent pratiquer la langue cible au quotidien, et plus particulièrement pour les personnes faiblement scolarisées qui ne sont pas outillées pour les réaliser<sup>87</sup>.

Comme le rappelle d'ailleurs l'article « Enseignement-apprentissage de la langue en contexte migratoire » de cette publication, page 9, la représentation que les formateurs et les formatrices se font de la langue enseignée influence en profondeur l'enseignement de la langue étrangère (envisagée « soit comme un ensemble de structures à acquérir, soit comme un outil de communication »<sup>88</sup>). Et, d'autre part, cet enseignement est conditionné par les efforts cognitifs que l'apprenant doit déployer pour apprendre la langue, en ce compris ses capacités d'analyse d'une langue, les représentations métalinguistiques qu'il possède de sa première langue et les stratégies qu'il peut mettre en place pour comprendre et produire.

87 ADAMI, H., *Enseigner le français aux adultes migrants*, p.30.

88 COURTILLON, J., *Élaborer un cours de FLE*, p.9.

## QUELQUES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Dans les pages suivantes sera présentée une séquence pédagogique dont le déroulement sera ponctué de commentaires axés sur les spécificités du travail mené avec des profils d'apprenants considérés comme faiblement scolarisés.

Avant de décrire la séquence en question, il convient de rappeler quelques fondamentaux de l'approche méthodologique, tels qu'ils ont été explicités et exemplifiés dans l'article « Enseignement-apprentissage de la langue en contexte migratoire » :

- « La langue est travaillée en situation de communication, dans des contextes naturels et habituels;
- L'apprenant est acteur de ses progrès, chercheur, et développe des facultés d'auto-apprentissage directement transférables en situation authentique de communication;
- Les documents écoutés et lus sont diversifiés. Les sujets traités trouvent leur source dans le quotidien. Les acquis seront donc facilement réutilisables dans d'autres contextes;
- La démarche est inductive. La construction des règles grammaticales prend appui sur des expériences de communication;
- Les activités proposées sont multiples et très variées de manière à ce que chacun puisse y trouver de l'intérêt et du plaisir. Comme dans la vie, une part belle est laissée à la créativité, à la recherche et aux interactions entre les individus. »

Pour rappel, l'approche présentée privilégie l'utilisation de situations liées à la vie et au quotidien des apprenants. L'affectif et le ludique tiennent une part importante dans la classe, tout comme les formateurs tiennent compte également du savoir procédural en proposant des activités et des tâches diverses, complexes mais accessibles, et mettent en place différentes dynamiques de groupe. Les apprenants prennent en main leur apprentissage et les formateurs leur enseignement<sup>89</sup>.

L'articulation pédagogique de la séquence suit la logique suivante : commencer par une phase de sensibilisation pour introduire le thème et évaluer les acquis sur lesquels le formateur ou la formatrice pourra s'appuyer, enchaîner avec une phrase de compréhension / mémorisation pour travailler la perception de la langue étrangère et permettre d'assimiler les éléments linguistiques de manière implicite. S'ensuivent des moments de structuration et de systématisation pour isoler explicitement certains éléments afin de les réutiliser au final dans une phase de production.

89 Voir DRÈZE, W., « Enseignement/ Apprentissage de la langue française en contexte migratoire, Spécificités pédagogiques. », dans DRÈZE, W. (dir.), [L'Apprentissage de la langue française en milieu migratoire. II. Fondements méthodologiques](#), pp.9-21.

## Séquence proposée : C'est par où ?

### Public :

Les activités ont été proposées à des groupes FLE de niveau A1 en voie d'acquisition. Ces groupes étaient composés au maximum de 15 personnes. Ces dernières étaient primo-arrivantes et considérées comme faiblement scolarisées selon les critères établis dans le cadre du parcours d'accueil bruxellois (elles possèdent au minimum l'équivalent d'un CEB, au maximum l'équivalent d'un CESI). Cette séquence a été donnée après une cinquantaine d'heures de cours qui étaient dispensés de manière intensive, à raison de 4 heures par jour.

### Prérequis :

Les apprenants sont en Belgique depuis plusieurs mois. Le fait de vivre en immersion leur a permis d'assimiler principalement du vocabulaire, sans être pour autant capables de construire un discours structuré et de produire des énoncés corrects la plupart du temps. Ils ont globalement un niveau A1.1 acquis à l'oral, mais ils ne possèdent pas tous un niveau A1.1 acquis à l'écrit et sont « faibles » scripteurs et lecteurs dans leur première langue.

### Objectifs :

Localiser, s'orienter et demander son chemin.

### Composantes pragmatiques :

Interpeller et saluer quelqu'un, se situer dans l'espace, demander de l'aide, désigner quelqu'un ou quelque chose, décrire un lieu, comprendre et donner des indications, s'excuser, prendre congé.

### Composantes linguistiques :

La phrase simple, le présent de l'indicatif (toutes les personnes) et l'impératif (2<sup>èmes</sup> personnes), quelques infinitifs, les verbes de mouvement et de déplacement, les pronoms personnels sujets, les articles définis, les différentes formulations de la question, le pronom interrogatif « où », les prépositions de lieu, les présentatifs (« c'est », « il y a »), des adverbes d'intensité.

### Composante sociolinguistique :

Entrer en contact avec des personnes inconnues.

### Lexiques :

Les lieux et les commerces, l'adresse, le climat.

### Matériel :

- de grandes images/photos A3 de lieux et de commerces ;
- de petites images/photos de lieux et de commerces (x2) ;
- la 4<sup>ème</sup> BD proposée dans la méthode *Trait d'union 1* et la piste audio qui s'y rapporte<sup>90</sup>;
- les photos que le groupe prendra (les imprimer).

### Durée :

La durée des activités varie selon les groupes. La séquence peut s'étaler sur plusieurs séances de cours, et le formateur peut choisir d'en garder une partie seulement, de remplacer une activité par une autre, selon les besoins du groupe et les objectifs fixés.

90 IGLÉSIS, T., VERDIER, C., de FERRARI, M., MOTRON, A.-Cl. et CHARLIAC, L., *Trait d'union 1, Méthode de français pour migrants*.

## Déroulement :

### 1. Sensibilisation : notre quartier

Le formateur étale (au tableau, au sol, sur une grande table...) plusieurs photos en grand format de différents endroits du quartier dans lequel se trouve l'association. Il laisse les apprenants les observer et les commenter, pour ensuite poser une série de questions :

Qu'est-ce que c'est ? Et ça ?

C'est où ? C'est loin ? C'est à côté de l'école ?

Qui habite près de la poste ?

Qui va dans ce supermarché ?

...

Selon l'endroit où se trouve l'association, on peut également imaginer une activité au cours de laquelle le formateur demande aux apprenants de repérer les lieux qui sont visibles depuis la fenêtre de la classe. En fonction de la météo, on peut également imaginer que le formateur propose d'abord au groupe de sortir et d'identifier les lieux en se promenant autour de l'association pour introduire le lexique.

Dans cette première phase, le formateur souhaite établir d'emblée une connexion entre la réalité vécue par les personnes du groupe (= leur quartier) et le travail de classe. On part avant tout d'éléments concrets (les photos, les observations dans la rue ou par la fenêtre) pour que les apprenants puissent directement visualiser l'intérêt que présenteront les activités suivantes.

Il s'agit aussi de rester exclusivement à l'oral pour garantir un échange spontané avec le groupe (composé de personnes supposées être plus à l'aise à l'oral qu'à la lecture et à l'écrit), et par conséquent de favoriser un climat de « sécurité pédagogique » où chacun peut se sentir inclus : corrections par reformulation.

### 2. Compréhension « C'est à deux pas d'ici »

Aux points 2 et 3, la séquence continue avec le travail de l'oral (qui demande plusieurs écoutes et des moments de mémorisation des contenus). Ce dernier n'est pas spécifiquement destiné aux publics faiblement scolarisés. Il est cependant décrit pour pouvoir suivre la suite de la séquence proposée.

a. Le formateur invite les apprenants à s'asseoir et à fermer les yeux.

Une première écoute d'un dialogue est proposée (issu de la méthode *Trait d'union 1*, BD 4<sup>91</sup>, voir annexe) :



« - Excusez-moi Monsieur, je cherche la place du 14 juillet... »

91 Le dialogue a principalement été choisi parce qu'il est accompagné d'une BD facilitant la compréhension et permettant au formateur de développer des activités ludiques, mais également parce qu'il met en scène une situation proche du réel où les passants ne peuvent pas tous répondre aux questions de la personne perdue. Cependant, il s'agit d'un contexte français (« la place du 14 juillet », « la mairie », ...). Un dialogue placé dans un contexte belge serait plus approprié. C'est là un problème récurrent pour les formateurs du milieu associatif belge : celui des supports à disposition... Ce qui amène souvent les formateurs à enregistrer entre eux des dialogues plus adaptés.

- Désolé, j'ai vraiment pas le temps !

- Pardon, vous savez où est la place du 14 juillet ?

- Je sais pas, je suis pas d'ici...

- La place du 14 juillet ? C'est pas très loin !

Vous prenez la 3e rue à droite, puis la 2e rue à gauche, vous passez devant la mairie, vous continuez tout droit sur 200 mètres environ jusqu'à la poste. Et vous y êtes !

- Merci ! C'est très aimable !

- De rien. Vous pouvez pas vous tromper, c'est une grande place avec une fontaine !

- D'accord, encore merci ! »

Après cette première écoute, le formateur propose aux apprenants d'ouvrir les yeux et de désigner, parmi les photos précédemment montrées, les lieux qui ont également été cités dans le dialogue (la place, la rue, la poste, la fontaine...).

Quelques questions posées par le formateur s'ensuivent : Combien de personnes parlent dans le dialogue ? Qu'est-ce que l'homme cherche ? Qui donne des indications ? Et la place, elle est loin ? Il y va comment ? En métro ? À vélo ? À pied ? Etc.

b. Une deuxième écoute est immédiatement proposée pour que les apprenants puissent orienter celle-ci. Ensuite, le formateur peut reposer les questions qui n'avaient pas trouvé de réponse.

c. Le groupe est divisé en plusieurs sous-groupes de 3 personnes qui reçoivent chacun les cases de la BD du dialogue (dont le texte écrit a été effacé, et dont chacune des cases a reçu une lettre la désignant). La consigne ne doit pas nécessairement être donnée puisque les apprenants comprendront qu'il s'agit de mettre l'histoire dans l'ordre.

d. Une troisième écoute est proposée : naturellement, chaque sous-groupe vérifie s'il est sur la bonne voie.

e. Mise en commun : quelle est la première image ? A ? B ? C ? Le formateur relance l'audio si nécessaire. Le groupe se met d'accord.

Dans un cours de FLE, il arrive que le formateur propose des exercices écrits pour comprendre l'oral (un questionnaire, un tableau « vrai / faux », etc.). Ici, les apprenants sont plongés exclusivement dans l'oral. Cette démarche est intéressante à adopter avec tous types de publics, mais elle s'avère particulièrement judicieuse avec des profils d'apprenants faiblement scolarisés dans la mesure où elle permet :

- de mettre le groupe en confiance puisque le formateur s'appuie sur le code que les apprenants privilégient<sup>92</sup>;
- de ne pas perturber les échanges oraux avec des notes au tableau ou des consignes écrites qui risquent de surcharger cognitivement les apprenants.

Le travail avec des publics peu à l'aise avec l'écrit demande de « rompre avec l'évidence de l'écrit »<sup>93</sup>. Même si pour les uns, la lecture aide à mémoriser et à structurer, pour d'autres, elle constitue un frein. Il

92 DE FERRARI, M., *Op. cit.*

93 MEDIONI M.-A., « *Oral et écrit en classe de langue étrangère : quelle articulation ?* » p.11.

s'agit donc d'identifier le rapport que les apprenants entretiennent avec le langage<sup>94</sup>. Si la lecture et l'écrit ne constituent pas un « soutien » au travail de l'oral pour les apprenants, il est préférable de ne pas leur en proposer à ce stade. Des consignes ou des questions écrites risquent de bloquer les apprenants et de les détourner de l'objectif de l'exercice parce que l'enjeu pour eux devient alors de comprendre ce qui est écrit et non plus d'élucider le dialogue.

Si le formateur souhaite utiliser des consignes écrites qui demandent, entre autres, des efforts de lecture, il est préférable, dans un premier temps, de les donner à l'oral et de prévoir par ailleurs des moments de manipulation des consignes écrites, centrés uniquement sur la compréhension de l'instruction donnée. Ces consignes écrites peuvent ensuite être repropoées régulièrement pour habituer le groupe à travailler en s'appuyant sur celles-ci.

De manière générale, il est souhaitable que « les apprenants prennent en main leur apprentissage » ; dans le cas présent, le formateur voudrait qu'ils construisent eux-mêmes le sens du dialogue écouté. Mais il est parfois difficile de laisser travailler des apprenants faiblement scolarisés en autonomie. Le formateur doit donc aussi être attentif à composer judicieusement les sous-groupes et à accompagner ceux-ci si nécessaire. Il s'agit d'instaurer des « habitudes d'apprentissage » en proposant régulièrement les mêmes dynamiques de groupe pour ainsi développer l'entraide et l'autonomie et éviter le retour permanent au formateur<sup>95</sup>.

### 3. Mémorisation : qui dit quoi ?

Dans les deux premières phases, les apprenants ont pu camper la situation. Les activités de cette 3e phase s'inspirent des exercices que proposent les méthodes structuro-globales – qui donnent la priorité à l'oral – pour anticiper le passage à l'écrit<sup>96</sup>. Elles conviennent à tous les publics, bien qu'il faille apporter une attention particulière à la répétition avec les apprenants qui n'analysent pas la langue et qui n'arrivent donc pas à reproduire avec précision les éléments. Le formateur doit montrer qu'il ne s'agit pas de répéter pour répéter : ces exercices servent à mieux comprendre, à appréhender la structure de la langue et à développer une meilleure prononciation. Le formateur propose alors ici plusieurs étapes de mémorisation pour inciter les apprenants à se pencher sur la langue, à isoler les phrases, à les reproduire et à prendre conscience des erreurs de précision qu'ils pourraient produire.

94 MICHEL, P., dans « *L'alphabétisme et ses conséquences cognitives* » nous explique que les apprenants non scolarisés ont un rapport au langage axé sur l'oral. On pourrait extrapoler pour les personnes faiblement scolarisées, qui possèdent des degrés de littératie différents et supposés plutôt faibles : quel serait leur rapport au langage ? Quelles représentations possèdent-elles de leur langue première ?

95 S'il est judicieux de rassembler dans un groupe d'apprentissage des apprenants qui rencontrent les mêmes difficultés (pour que le formateur puisse cibler celles-ci et proposer des solutions adaptées), il a également été observé dans des groupes avec une minorité de profils dits « faiblement scolarisés » que l'entraide pouvait facilement s'installer et que les personnes les « moins outillées » pour le travail en autonomie étaient motivées par les autres. Alors que dans des groupes où les publics scolarisés formaient une minorité, il arrivait que ces derniers refusent le travail en sous-groupe, se sentant ralentis par les autres... D'où l'intérêt de connaître les profils des apprenants pour constituer les groupes, mais surtout de favoriser la cohésion entre les membres du groupe.

96 RIVENC, P., (éd), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*. 3. *La méthodologie*, p.294.

### Étape 1 :

- a. Quatre sous-groupes sont constitués pour correspondre au nombre de personnages présents dans le dialogue écouté précédemment. Chaque groupe reçoit l'image d'un des quatre personnages et choisit un nom à lui donner.
- b. Les apprenants écoutent le dialogue en ciblant ce que dit exactement leur personnage.
- c. Une deuxième écoute est proposée, mais cette fois-ci réplique par réplique. Le formateur invite les groupes à répéter la réplique de leur personnage.
- d. Ensuite les apprenants se concertent, en se basant sur la BD assemblée, et répètent entre eux s'ils le peuvent les répliques de leur personnage.
- e. En guise de mise en commun, le formateur propose de réécouter le dialogue : avant chaque réplique, il demande aux apprenants concernés de formuler la réplique. Ensuite, il fait réécouter celle-ci pour que le groupe vérifie et reformule si besoin.

### Étape 2 :

- f. À la séance suivante, le formateur fait réécouter le dialogue en entier. Il pose quelques questions pour replonger le groupe dans ce qui a déjà été travaillé.
- g. Chaque apprenant pioche une des cases de la BD et retrouve la réplique qu'il avait mémorisée. On réécoute le dialogue si nécessaire.
- h. Le formateur demande à chacun de choisir un des quatre personnages. Le formateur, qui a isolé les répliques, propose des écoutes séparées de ces dernières dans un ordre aléatoire. Après chaque écoute, la personne qui a choisi le personnage en question se manifeste, répète la réplique, et montre la case de la BD concernée. Si l'exercice pose problème ou si le reste du groupe n'est pas d'accord, une écoute du dialogue en entier est proposée.
- i. Des sous-groupes sont formés de manière à compter idéalement dans chacun d'entre eux les quatre personnages. Le formateur fait réécouter le dialogue et demande aux apprenants de mémoriser la réplique de leur personnage. Plusieurs écoutes peuvent être nécessaires. Quand les apprenants se disent prêts, ils rejouent entre eux le début de la scène en oralisant les répliques. Le formateur passe dans les groupes pour apprécier la progression et identifier les éventuelles erreurs. Il peut aider à reformuler certaines phrases, et proposer de réécouter les répliques qui posent problème.

Les rôles peuvent être échangés.

- j. Retour en grand groupe. Le formateur se met en scène : il propose un mime qui illustre l'une des répliques du dialogue. Le groupe tente de retrouver la réplique correspondante. Si les apprenants manifestent l'envie d'embrancher, ils peuvent également proposer un mime au reste du groupe.

- k. Le groupe est en cercle. Le formateur commence « Excusez-moi, Monsieur... » et lance une balle à un membre du groupe. L'apprenant qui reçoit la balle enchaîne comme il le peut « je cherche la place du 14 juillet » avant de relancer la balle à quelqu'un d'autre. Et ainsi de suite pour reconstituer le dialogue à l'oral. Si un apprenant qui reçoit la balle rencontre des difficultés, le groupe et le formateur l'aident. Un second tour peut être proposé pour consolider la mémorisation.

#### 4. Un exemple de structuration : le travail des prépositions

Dans cette partie, le formateur propose aux apprenants un début d'analyse (la différence en genre du nom qui conditionne le choix de la préposition + l'article : « au » « à la », « à l' ») de ce qui a été mémorisé. Il procédera en plusieurs étapes, étalées sur plusieurs séances.

##### Étape 1 :

Le groupe est assis en cercle, le formateur est assis parmi eux. Le travail est collectif.

a. Le formateur a à sa disposition deux paquets identiques d'images de lieux ou de commerces. Dans un des paquets, il pioche une image et la montre : Qu'est-ce que c'est ? Le groupe répond : la poste / c'est poste / poste / c'est la poste. Le formateur reformule si besoin : C'est la poste. En reposant l'image au sol, le formateur constitue deux tas : celui des noms masculins et celui des noms féminins. Ainsi, le formateur énumère avec le groupe tout le lexique des lieux et des commerces, et rappelle les articles définis.

b. Une fois les deux tas constitués, le formateur les reprend en main, les mélange et recommence l'exercice. Il montre l'une des images, il interroge d'un geste le groupe pour savoir où placer l'image (dans le tas de gauche ou dans celui de droite ?), et c'est au groupe de désigner le tas correspondant. Et ainsi de suite, l'exercice se poursuit en étant plus rapide que la première fois.

c. Le formateur remélange les deux tas. Il demande au groupe d'écouter attentivement et de repérer la différence. Il reprend la première image et dit : Je suis à la poste. Une autre : Je suis à la commune. Et ainsi de suite : Je suis à l'école. Je suis au cinéma. Je suis à la gare. Je suis à l'église Sainte-Marie. Je suis au commissariat. Je suis au supermarché. Je suis à la piscine. Je suis à la librairie. Je suis au nightshop. Je suis à la place Liedts. Je suis à la maison. Avez-vous entendu la différence ?

d. Le formateur propose ensuite de répéter les phrases et de replacer à nouveau les images dans deux groupes distincts au sol. Au fur et à mesure, le groupe répète également et désigne l'endroit où le formateur doit placer l'image.

##### Étape 2 :

a. Le formateur propose un moment de rappel en sous-groupes de 3 : chaque groupe reçoit un paquet reprenant toutes les images vues précédemment. Les apprenants essaient de les nommer.

b. Assis en cercle avec le reste du groupe entier, le formateur procède à une mise en commun rapide et s'assure que le lexique ne pose de problème à personne.

c. Le formateur montre une première image et dit : Je suis à la gare. Il en montre une deuxième et demande à un apprenant Où es-tu ? Ce dernier répond, s'aide du groupe si nécessaire. Le formateur reformule si besoin. Le formateur pose la même question à tous les apprenants et continue jusqu'à ce que toutes les images aient été mentionnées.

d. Le formateur sort du cercle pour utiliser un tableau type « flipchart » et y trace deux colonnes (prévoyant que le groupe arrive à discriminer auditivement « au » et « à la », il peut ajouter un 3e encart pour « l' »). Il divise le groupe en sous-groupes de 3 et leur propose de classer ces images en distinguant oralement le masculin du féminin.

e. Ensuite, pour la mise en commun, il répète les mêmes phrases et après chacune d'elle, il demande au groupe ce qu'il en pense, ce qu'il entend comme différence ou ressemblance. Il répète si nécessaire. Les images sont réparties dans les colonnes.

f. Le formateur retourne dans le cercle et prend une balle. Il commence une phrase à l'oral : « Aujourd'hui, je suis au... », lance la balle à un apprenant qui doit pouvoir donner une suite (supermarché, café, etc.). L'apprenant lance ensuite la balle à une autre personne du groupe qui doit à son tour proposer une phrase dans laquelle la préposition « au » est utilisée. Et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'un maximum de mots au masculin ait pu être mobilisé. Le formateur propose le même exercice pour le féminin « Maintenant, je suis à la ... ».

Les apprenants faiblement scolarisés éprouvent en général des difficultés à décomposer la langue et à voir celle-ci comme un ensemble d'éléments modulables. Le formateur met l'accent sur l'élément changeant (la préposition + l'article) pour permettre aux apprenants de prendre conscience du fonctionnement du système langagier pour qu'ils puissent établir des transferts et s'autocorriger plus tard.

##### Étape 3 :

a. Chaque apprenant pioche une image de lieu ou de commerce. Le groupe déambule dans le local en se demandant où chacun est : Où es-tu ? –Je suis à la gare. Et toi ? Le formateur circule parmi les apprenants, reformule, propose de se référer au classement réalisé (et affiché dans le local) si nécessaire.

b. Les apprenants se rassoient, toujours munis de l'image piochée. Ils en piochent une seconde. Le formateur commence une simulation d'un échange téléphonique : « Allô David ? » L'apprenant désigné, David, fait mine de décrocher : « Oui, allô ? », « Où es-tu ? », « Je suis à l'école », « Et après où vas-tu ? », « Je vais à la gare ! ». L'apprenant qui a répondu téléphone à son tour à quelqu'un du groupe. Et ainsi de suite jusqu'à ce que chacun ait pu participer.

La grammaire est d'abord abordée à l'oral, sans que le formateur n'ait eu recours à beaucoup de métalangage. Lors des activités de structuration, le formateur n'est pas en retrait : il accompagne le groupe, il reformule et corrige si besoin. Il faut également qu'il ait la possibilité de se référer à l'analyse réalisée par le groupe (le classement affiché dans le local) pour opérer aux renvois nécessaires et inciter à l'autocorrection.

#### 5. Systématisation : un plan dans la classe

a. Après avoir campé la situation et mémorisé les structures et le lexique utiles, le formateur propose aux apprenants de créer, à l'aide des grandes images/photos A3 montrées au début de la séquence, le plan du quartier dans le local. Le formateur commence l'activité en choisissant la photo de l'association/l'école, la place au sol, et demande au groupe : qu'est-ce qu'il y a à droite de l'école ? Le groupe choisit la photo correspondante. Le formateur continue jusqu'à ce que le groupe amène naturellement les autres lieux du quartier.

Dès qu'un apprenant choisit une image/photo et la place au sol, il indique où cette dernière se trouve sur le plan en devenir : « Le cinéma est en face de la poste. ». Les éléments du paysage urbain sont ajoutés avec l'aide du

groupe : feux rouges, ronds-points, carrefours, etc., pour obtenir un plan dans lequel il pourra se déplacer.

b. Le formateur propose de s'entraîner à demander le chemin. Il commence en se plaçant sur le plan et en disant : « Je suis au cinéma et je cherche la gare. », et demande à une personne du groupe : « Excusez-moi, Madame/Monsieur, pour aller à la gare, s'il vous plaît ? », « La gare, c'est par où ? », « C'est loin ? » La personne qui tente de répondre peut demander l'aide des autres membres du groupe. Les premiers essais d'indications sont réalisés collectivement. Ensuite, la personne qui a répondu se place dans le plan et pose une question similaire à quelqu'un d'autre. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde ait participé.

Il s'agit ici d'une étape intermédiaire pour passer de l'abstrait (le dialogue écouté et travaillé) au concret (la sortie dans la rue proposée par la suite). Elle devrait suivre directement les exercices de structuration précédents, ou du moins être précédée d'une activité qui remobilise les acquis pour s'assurer que le groupe ait mémorisé les éléments nécessaires à cette activité.

À la fin de chaque séance, il est nécessaire que le formateur propose un moment de recul au cours duquel le groupe récapitule les différentes étapes des activités proposées, et ce pour prendre conscience de ce qui a été abordé.

## 6. Observations

Après quelques entraînements, comme ceux proposés précédemment, le groupe est prêt à descendre dans la rue. Dans un premier temps, le formateur pose des questions aux apprenants : il leur demande de trouver dans la rue de l'association un élément dont le groupe aurait parlé précédemment, par exemple. Il peut introduire la sortie par des questions de localisation : où est la poste ? Où est l'arrêt de tram ? Qui habite à côté de l'école ? etc.

## 7. Production : dans la rue

La consigne est simple : nous devons trouver l'hôpital (ou la piscine, la maison communale, soit un lieu connu de tous et qui est assez proche pour que l'on s'y rende à pied, mais assez loin pour que l'on demande de l'aide) et chaque apprenant est encouragé à arrêter un passant pour lui demander le chemin. Il y aura d'abord des hésitations et ce seront les plus audacieux et audacieuses qui se lanceront et qui finiront par motiver les autres... Tous les apprenants tentent de demander leur chemin au moins une fois. Même les plus timides se sentiront vite entraînés par le plaisir de l'exercice !

Il est remarqué que ce qui est acquis au sein du groupe-classe n'est pas automatiquement transféré dans la réalité. Le formateur souhaite, avec la sortie, rendre évidents les transferts possibles dans une situation authentique de communication, et de ce fait, apporter du sens au travail entrepris en classe.

Par cette activité le formateur voudrait permettre aux apprenants de se lancer dans un contexte réel après avoir été rassurés et avoir eu le temps de consolider les éléments communicatifs et linguistiques. Il souhaite aussi évaluer le chemin parcouru depuis le début de la séquence, sans avoir recours à une évaluation formelle, génératrice de stress. De plus,

à ce stade, le groupe se connaît et la confiance est présente au sein de celui-ci, chose absolument nécessaire pour pouvoir mener des activités où chacun « se jette à l'eau ».

## 8. Sur la route du retour...

Le formateur peut profiter du chemin du retour pour attirer l'attention du groupe sur l'une ou l'autre chose qui sera travaillée plus tard en classe : une annonce pour un appartement, une affiche publicitaire, les horaires d'ouverture d'un magasin, etc.

La séance se clôture avec un retour en classe et un petit moment de recul sur l'activité vécue ensemble.

Après la sortie – qui a demandé à chacun de produire en contexte authentique, ce moment de retour prend la forme d'une évaluation formative. Le groupe se questionne rétroactivement pour savoir comment a été vécue la sortie (sur les plans existentiel, émotionnel, physique, selon ce que chacun souhaite partager, et dans la mesure du possible à ce niveau-ci). Avec des personnes faiblement scolarisées, en insécurité linguistique et / ou scolaire, c'est également l'occasion de mettre en lumière les stratégies que chacun a pu spontanément mettre en place en contexte.

## 9. Narration : le passage à l'écrit<sup>97</sup>

a. À la séance suivante, le formateur propose aux apprenants de se replonger dans le moment de la sortie vécue ensemble : « Fermez les yeux, respirez bien fort... Nous sommes (la date, le jour) ... Tout le groupe est dans la classe, on se prépare à sortir... Dans la rue, il y a ... ». On laisse quelques minutes au groupe pour revivre la sortie.

b. Les apprenants sont ensuite invités à donner 5 mots pour parler de la sortie. C'est également l'occasion pour les personnes qui n'ont pas pu participer à celle-ci de découvrir ce que le reste du groupe a vécu.

c. Le formateur récolte tous les mots et propose de composer un texte dans lequel ceux-ci se retrouveront. Il aide le groupe à produire des phrases et à mettre en forme le texte en posant des questions au fur et à mesure que les apprenants apportent le contenu. Le formateur écrit le texte au tableau.

Voici un exemple de texte composé collectivement :

« Aujourd'hui, c'est mardi. C'est l'après-midi. Il fait beau, il fait chaud. Il y a du soleil. Nous sommes dans la rue. Nous cherchons d'abord l'hôpital. Nous demandons aux gens : « Pour aller à l'hôpital Paul Brien, s'il vous plaît ? ». Les gens sont gentils. Il y a des gens qui parlent français avec un accent. Ghanima demande à un monsieur qui mange et il ne peut pas parler. C'est très drôle ! Un monsieur parle beaucoup, mais nous ne comprenons pas très bien... Nous trouvons l'hôpital et après nous demandons où est la piscine. Les gens disent que la piscine est fermée parce qu'il y a des travaux. Nous ne sommes pas perdus. Nous rentrons à l'école. Nous sommes tous fatigués sauf Robert, mais nous sommes contents ! »

<sup>97</sup> Cette technique de narration est un exercice typique des méthodes structuro-globales audio-visuelles : le principe est de partir de dialogues et de mémoriser le discours oral pour ensuite proposer une rédaction collective qui servira de référence pour les futures productions du groupe. Voir RIVENC, P., (éd), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*. 3. *La méthodologie*, pp. 292-296.

d. Une fois le texte composé au tableau, le formateur le relit plusieurs fois, d'abord seul puis avec les apprenants.

e. Les apprenants travaillent en binômes, avec le texte sous les yeux : ils lisent le texte composé chacun à leur tour.

- « Il y a... »
- « C'est... »
- « Nous... »
- « Il fait... »

Le formateur laisse les apprenants relire le texte, repérer les structures et leur demande de les recopier sur une feuille. Une fois que tout le monde a terminé l'exercice, il note les propositions du groupe au tableau.

b. Une fois que tout a été extrait et noté, le formateur propose de trouver d'autres choses que l'on pourrait écrire à partir de ces débuts de phrases. Les propositions du groupe sont diverses, selon les connaissances de chacun, et le formateur les reformule à l'oral avant de les noter également au tableau.

Les publics considérés comme faiblement scolarisés ne sont en général pas outillés pour travailler de manière autonome sur les questions de structuration. Par conséquent, le formateur prend ici une position centrale et les consignes sont claires et explicites pour pouvoir accompagner les apprenants dans des exercices auxquels ils ne sont pas habitués.

c. Pour le travail de la conjugaison et/ou de la négation, le formateur reprend les phrases écrites avec la 1<sup>ère</sup> pers. du pluriel, issues du texte composé dans la phase 9 :

- Nous sommes dans la rue.
- Nous cherchons l'hôpital.
- Nous trouvons l'hôpital.
- Nous demandons aux gens.
- Nous ne sommes pas perdus.
- Nous rentrons à l'école.
- Nous sommes fatigués.
- Nous sommes contents.

Pour travailler la négation, le formateur propose de repérer la seule phrase négative et de mettre toutes les autres à la forme négative.

Pour le travail de la conjugaison : le formateur propose de changer le pronom personnel en « je », « il » / « elle » ou « ils / elles », en se basant sur le travail des verbes au présent de l'indicatif déjà engagé auparavant.

L'enjeu avec des personnes qui n'ont pas de vision grammaticalisée consciente de la langue est de prendre conscience de la dimension combinatoire de la langue : le formateur souhaite montrer que d'autres possibilités existent pour produire en partant de ces structures. Il convient à un moment de « lâcher » le sens pour s'attarder sur les formes, c'est-à-dire de décontextualiser les formes<sup>99</sup>. Les exercices proposés permettent d'entrer dans une sorte d'abstraction pour pouvoir regarder le fonctionnement de la langue et, en quelque sorte, éveiller « une conscience grammaticale », celle-ci étant nécessaire pour passer de l'oral à l'écrit en français et pour produire des phrases correctes à l'oral.

99 Il existe des outils conçus par des spécialistes de l'alphabétisation qui permettent à des publics très peu ou non scolarisés qui ont déjà acquis « assez d'aisance à l'oral » de développer leurs connaissances en catégories grammaticales (la nature des mots) et de conscientiser la fonction des mots. Nous pensons tout particulièrement à « La roue de la grammaire » <https://www.cdod-alpha.be/Record.htm?idlist=15&record=19121159124919493319>.

Avant cette séquence, le groupe avait déjà été confronté à des exercices de narration (où par exemple l'on partait d'une séquence bruitée pour construire un texte écrit composé d'éléments linguistiques assimilés à l'oral en situation)<sup>98</sup>.

En demandant de choisir des mots qui évoquent la sortie, le formateur tente de montrer une manière de s'y prendre pour construire un texte : partir de plusieurs idées-clés pour arriver à un tout articulé. Ces textes servent avant tout à permettre aux apprenants, dans ce cas-ci faiblement scolarisés et dont la langue maternelle est éloignée du français, de réfléchir à la structuration du texte, à sa composition.

Au cours de la co-construction, les apprenants confrontent leurs idées en faisant des propositions. À ce niveau de connaissance de la langue, les apprenants produiront peu de phrases bien construites. Ils proposeront surtout des mots pour essayer de décrire l'expérience, ou des parties de phrases, largement imprégnées de ce qui a été répété, mémorisé et assimilé tout au long du module. On retrouve par exemple des structures qui viennent des exercices « Détendez-vous et écoutez 1 et 2 » proposés par la méthode *Pourquoi pas !* : « Aujourd'hui, c'est... », « Il y a des gens... », « Nous ne sommes pas perdus. », etc. On retrouve également d'autres éléments travaillés en amont comme le « sauf » qui était apparu dans le travail des présentations (« Nous sommes tous syriens sauf Leyla », « Nous parlons tous arabe sauf David et Leonardo. », « Nous habitons tous à Schaerbeek sauf Jamila », ...).

La construction collective de la narration offre une nouvelle occasion de remobiliser des acquis, de donner davantage de sens aux acquis, puisque ceux-ci sont transférés en situation. Le formateur connaît les activités qu'il a déjà proposées et les acquis du groupe : il peut donc orienter ses questions pour faire apparaître les éléments souhaités.

Les apprenants entrent dans la lecture à partir d'éléments connus à l'oral. Si pour certaines personnes la lecture peut servir à mieux structurer la langue, à « fixer les choses », elle peut constituer un obstacle pour les apprenants qui sont faibles lecteurs/scripteurs. Les binômes seront consciencieusement composés par le formateur, faisant en sorte de mettre ensemble des profils qui peuvent s'entraider dans la lecture.

## 10. Structuration à l'écrit

a. Sur base du texte écrit au tableau, le formateur propose aux apprenants de relever toutes les phrases commençant par :

98 Les activités proposées sont inspirées des exercices de la méthode de français *Pourquoi pas !* (H. Sagot) avec les supports « Travaillez par vous-mêmes » et de *la Méthode naturelle de lecture et d'écriture* (D. De Keyser) grâce à laquelle les apprenants produisent à l'oral un texte qui sera transcrit par le formateur et servira de base de travail pour la lecture et l'écriture.

Il s'agit aussi de prendre le temps nécessaire quand l'on souhaite explorer des questions morphosyntaxiques avec des publics « faiblement grammaticalisés » et de s'attacher à opérer des liens entre les différentes activités proposées auparavant. L'utilité de ces exercices devrait être perçue (grâce à une recontextualisation à travers un exercice de reformulation ou une production, comme celle proposée à la fin de cette séquence)<sup>100</sup>.

Si l'on souhaite « faire » de la grammaire, il semble judicieux d'explicitement cette intention à des publics qui n'ont pas ce réflexe grammatical. En effet, dans ce groupe, les personnes ne savent pas nécessairement détecter l'objectif linguistique sous-jacent dans les activités communicatives proposées. La réflexion grammaticale n'étant pas automatique, il faut l'amener.

## 11. Production écrite : l'album souvenir

Les photos qui ont été prises lors de la sortie (soit par le groupe, soit par le formateur) sont partagées (avec un projecteur par exemple), ou étalées sur une table.

a. Le formateur propose au groupe de les classer dans un ordre chronologique, du début à la fin de la sortie. Le groupe commente les photos s'il le souhaite.

b. Le formateur divise le groupe en binômes et demande à ceux-ci de choisir 2 ou 3 photos.

c. Les binômes doivent écrire une petite description pour chaque photo (deux ou trois phrases). Les apprenants reprennent ce qu'ils et elles avaient noté pour les exercices de structuration, le texte co-construit et tentent d'ajouter des éléments supplémentaires pour distinguer chaque photo. Chaque description est notée sur une demi feuille A4.

d. Le formateur reste à disposition de chacun : il ou elle oriente si besoin, corrige si nécessaire.

e. Ensuite, le formateur reprend les productions pour les retaper et les proposer à la séance suivante.

S'il y a dans le groupe de nombreux apprenants qui ont découvert l'alphabet latin avec l'apprentissage du français, on peut imaginer que leurs productions écrites ne seront pas facilement lisibles par le reste du groupe. Il semble judicieux de ne pas les redistribuer directement mais de reprendre les productions de manière à ce que le formateur s'accorde un temps de révision. De plus, les apprenants sentent ainsi que leur travail est suivi, évalué, encouragé.

f. Les mêmes binômes sont constitués. Le formateur redistribue les productions faisant en sorte que chaque binôme ne reçoive pas ses propres productions.

g. Enfin, les binômes lisent les descriptions et essayent de retrouver pour chacune d'entre elles la photo correspondante.

100 À ce titre, M., de FERRARI, indique : « (...) décontextualiser des éléments d'une situation de communication orale, et ailleurs d'une situation de communication écrite pour les re-contextualiser, leur redonner du sens et interroger si la même forme ou si une autre forme pourrait être utilisée à la place, me semblent des activités réflexives particulièrement pertinentes pour s'approprier et donner une image de la grammaire française vivante, agréable, qui ne tue pas le plaisir de s'approprier et de rentrer dans cette langue », dans « Entretien avec Mariela de Ferrari » réalisé par S. LIZIARD, en collaboration avec M.-C., FOUGEROUSE.

h. Pendant la mise en commun, les sous-groupes confirment ou infirment les propositions du reste du groupe.

Au final, le groupe a composé un album-souvenir de la sortie. Il peut l'afficher dans le local, et le formateur peut en reproduire une réplique pour chacun.

Selon le *Référentiel de compétences*, une personne, positionnée aux niveaux A1.1 ou A1.2 acquis en production orale ou écrite, n'est pas encore capable de construire des phrases personnelles sans s'appuyer largement sur des modèles<sup>101</sup>. Cela s'observe en particulier avec des personnes faiblement scolarisées, qui peuvent produire spontanément beaucoup de vocabulaire utile et se faire comprendre, sans pour autant être à même de construire un discours correctement structuré. Il faudra donc à ce stade proposer suffisamment de supports et d'exemples en amont pour encourager les apprenants à s'y référer pendant les phases de production.

Il semble important de partir d'une situation « vécue » pour produire. Dans le cas présent, puisque le sens est donné (la sortie a bien eu lieu), les apprenants peuvent davantage centrer leur attention sur les formes et les structures à produire, surtout si le formateur y veille. En effet, les personnes qui n'ont pas une vision « grammaticalisée » des langues construisent rarement consciemment la langue en tentant de dégager des règles ou de cibler des emplois pour les réutiliser autrement, même si elles s'appuient sur ce qu'elles ont intériorisé. En somme, les personnes faiblement scolarisées ont tendance à développer davantage leurs compétences de communication, et ce souvent au détriment de la forme. Cette activité de production permet de parler de son expérience, d'échanger, tout en insérant dans les écrits ce que l'on a compris des règles de structuration de la langue. Le but est d'inciter les apprenants à opérer des liens entre les différentes activités vécues et à s'autocorriger.

## EN D'AUTRES MOTS...

À travers les démarches proposées, certaines spécificités propres aux publics considérés comme faiblement scolarisés ont été illustrées afin que les lecteurs puissent saisir l'importance :

- d'opérer des liens avec la réalité, le vécu et le quotidien des apprenants dans le but d'ancrer l'apprentissage dans le « concret » et de lui donner du sens ;
- d'encourager les apprenants à prendre du recul en mettant en avant leurs compétences, les techniques et les stratégies qu'ils sont capables de déployer à ce stade afin de donner confiance ;
- d'explicitement les moments grammaticaux, de les rendre visibles pour les participants et de fournir un minimum d'outils d'analyse, le tout en s'appuyant sur les compétences communicatives du groupe ;
- de favoriser l'autocorrection en opérant des liens entre les exercices proposés et les productions demandées ;
- de proposer des activités de compréhension et de production orales en restant exclusivement à l'oral,

101 DRÈZE, W., *Référentiel de compétences et test de positionnement. Pour aller plus loin... Compléments et enrichissements*, p.42.

et, plus tard, d'aménager l'entrée dans l'écrit en s'appuyant sur l'oral ;

- de partir du vécu du groupe pour produire, et ainsi de donner du sens au travail effectué en classe.

Chaque apprenant évolue à un rythme qui lui est propre et les obstacles se présenteront différemment d'un groupe à l'autre. Le formateur tentera de les lever les uns après les autres, selon l'impact qu'ils peuvent exercer sur les processus d'apprentissage. Il prévoit donc un enchaînement d'activités qui lui semblent nécessaires pour arriver à la phase de production. Dans ce cas-ci, l'idée est de partir du « concret » (c'est-à-dire, de la réalité, du quotidien des apprenants) pour entrer dans le « abstrait » (le travail de classe, les exercices, les moments de grammaire) afin de revenir au « concret » (réutiliser les acquis en situation réelle).

Lorsqu'il travaille avec ce type de public, le formateur peut proposer des moments grammaticaux mais il faudra rendre ces derniers visibles et explicites pour aider le groupe à en dégager une certaine utilité. En opérant des liens entre les activités et en incitant à l'autocorrection, le formateur propose aux apprenants de poser un regard sur leur apprentissage et ainsi de développer, tant que faire se peut, des capacités de métacognition. Il semble également judicieux de ne pas surcharger les apprenants de moments de structuration, l'exercice s'avérant intense pour des personnes qui n'y sont pas habituées.

Les publics faiblement scolarisés possèdent donc des caractéristiques qui peuvent poser des limites incontournables aux formateurs. Pour cette raison, quelques éléments d'analyse ont été proposés, et ce à la fois pour insister sur la prise en compte du degré de scolarisation des apprenants et pour nuancer ce dernier. L'approche pédagogique illustrée à travers la séquence n'est pas éloignée des démarches proposées aux publics dits « scolarisés ». Toutefois, avec des publics considérés comme faiblement scolarisés, il s'agit d'encourager et de faciliter le travail grammatical, et d'entrer dans l'écrit en s'appuyant sur les compétences communicatives des apprenants. Il importe d'inciter et de favoriser l'autocorrection, de montrer les possibilités concrètes de transferts des acquis dans des situations de la vie quotidienne.

Les pistes pédagogiques présentées ont avant tout pour objectif de s'interroger sur ces différents profils d'apprentissage et d'en dégager certaines spécificités. Cependant, il est évident qu'il subsiste pour les formateurs encore de nombreuses zones d'ombre. Ces derniers devraient être entendus quant aux limites rencontrées afin qu'ils puissent explorer des solutions pour faire vivre la langue autrement et permettre aux apprenants de donner du sens à leur apprentissage.

# BIBLIOGRAPHIE

ADAMI, H., *Enseigner le français aux migrants adultes*, Paris, Hachette FLE, 2020.

AHMAD YAR, A. et JOURDAIN M., « L'enseignement des langues en Belgique : une enquête auprès des différentes catégories de migrants », dans *Le langage et l'Homme, Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes* (France, Belgique, Québec), 2018, pp. 19-34.

BESSE, H., « Pour un enseignement / apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère » *Carnets*, APEF, 2019.

BESSE, H. et PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*, CREDIF-Hatier, Coll. LAL, Paris, 1984.

CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

de FERRARI, M., « Penser la formation des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », *Le Français dans le Monde*, n°43, 2008.

DE KEYSER, D., *Apprendre à lire à l'âge adulte*, Paris, Retz, Outils pour la formation, 1999.

DELAHAIE, J. et CANUT, E., « Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec) », *Le Langage et l'Homme*, 2018.

DRÈZE, W., *Référentiel de compétences et test de positionnement. Pour aller plus loin... Compléments et enrichissements*, Bruxelles, Lire et Ecrire Communauté française, 2015.

FONTAINE, M. et MAES, F., *La roue de la grammaire. Pour une pratique de la grammaire pragmatique et émancipatrice*, Bruxelles, Collectif Alpha, 2017.

IGLÉSIS, T., VERDIER, C., de FERRARI, M., MOTRON, A.-Cl. et CHARLIAC, L., *Trait d'union 1, Méthode de français pour migrants.*, CLE International, 2004.

LIZIARD, S., en collaboration avec FOUGEROUSE, M.-C., « Entretien avec Mariela de Ferrari », *Synergies France* n°13, 2019, pp.185-194.

MEDIONI, M.-A., « Oral et écrit en classe de langue étrangère : quelle articulation ? », *Le Journal de l'alpha*, 211, Lire et Ecrire, 2018.

MICHAUX, J., *Alphabétisation et enseignement du français comme langue étrangère : se différencier pour mieux collaborer ?*, Bruxelles, Lire et Ecrire, 2019.

MICHEL, P., *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*, Bruxelles, Collectif Alpha, 2014.

RIVENC, P., (éd), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, Coll. « Pédagogies en développement », 2003.

SAGOT, H. et PERROCHAUD, J., *Pourquoi Pas ! Méthode audio-visuelle de français langue étrangère et Un livre du maître*, Saint-Herblain, Pédagogi-A, 1985-1992.

« Synthèse comparative de la recherche », Projet FOCAALE, dans *France Education International*, CIEP, 2019.

Les interventions du Forum Alpha-FLE de novembre 2018 : <https://lire-et-ecrire.be/Forum-Alpha-et-FLE-points-communs-et-divergences-14553>.

## C'est à deux pas d'ici!

