

BELGIQUE - BELGIË
P.P.
BRUXELLES - BRUSSEL X
BC 1528

LE JOURNAL DE

L'ALPHA

Si Je vais à
l'école, après,
je vais me débroui-
-ller toute seule.

L'oral

Continue
comme ça



N°172

Février 2010

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/aout - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Editeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles



RÉDACTION
Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRETAIRE DE REDACTION
Sylvie-Anne GOFFINET

COMITE DE REDACTION
Catherine BASTYNS
Jean CONSTANT
Frédérique LEMAÎTRE
Cecilia LOCMANT
Véronique MARISSAL

EDITRICE RESPONSABLE
Catherine STERCQ
Rue Charles VI, 12
1210 Bruxelles

PHOTO DE COUVERTURE
« Nous et notre entourage »
(reproduction complète p. 33)

MISE EN PAGE
piezo.be

ABONNEMENTS
Belgique : 25 €
Etranger : 30 €
A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB

Membre de l'Association
des Revues scientifiques et culturelles
ARSC - www.arsc.be

OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur l'analyse et la réflexion critique, le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

PROCHAINS DOSSIERS

- > L'orthographe
- > Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes : des apprenants participent

Ce numéro du Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe grâce au logiciel Recto/Verso développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/cental).

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien du Ministère de la Communauté française, Service de l'Education permanente, et de l'Union européenne.



Dossier : L'oral

Edito : L'oral, un premier dossier... à poursuivre...	5
Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française	
Passé, présent, avenir de l'enseignement des langues	7
Prof. Jean-Marc DEFAYS, Directeur de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes/Université de Liège	
Pour apprendre une langue, il faut la parler	11
Maria-Alice MÉDIONI – Centre de Langues de l'Université Lyon 2/Secteur langues du GFEN	
Création d'un nouvel espace d'échanges autour de l'oral et de son public	19
Cécilia LOCMANT – Lire et Ecrire Communauté française	
« Nous et notre entourage »	
Articulation entre un projet pédagogique et des objectifs linguistiques	26
Nadia DZIERGWA – Collectif Alpha Molenbeek	
Préparer une séquence de formation pour un groupe oral	39
Poser des jalons à partir d'un exemple	
Jean CONSTANT – Lire et Ecrire Verviers	
La langue comme outil de communication	43
Anne LUCAS – Lire et Ecrire Brabant wallon	
Créer des romans-photos pour apprendre à parler...	48
Mireille HEINS – Lire et Ecrire Verviers	
Expérience européenne de mise en ligne d'un support d'apprentissage de l'oral pour et par les apprenants	53
Pierre MUANDA – Lire et Ecrire Brabant wallon	
Les simulations globales	
Présentation sur base de fragments tirés du site de <i>Franc-Parler</i> et de la mallette pédagogique éditée par le <i>Centre de documentation du Collectif Alpha</i>	
	60

Un module de 15 jours pour créer un spectacle	
La place du théâtre dans l'apprentissage du français	69
Jacinthe MAZZOCCHETTI – Laboratoire d'anthropologie prospective/UCL	
Le corps-langue : mobiliser/immobiliser le langage	77
Joëlle CORDESSE – Labo de Babel/GFEN/LIEN	
Sélection bibliographique	
L'apprentissage de l'oral dans une visée émancipatrice	86
Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

Livres-Médias-Outils

> Hontes et fiertés. Peut mieux fier !	97
Traces de Changements, CGé	
> Des savoirs pour réfléchir. De l'école primaire à l'université	97
Gérard FOUREZ, Ed. Couleur Livres	
> Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard	98
GFEN, Ed. La Dispute	

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le Portail de l'alpha, à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> Numéros précédents).

Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

L'oral : un premier dossier... à poursuivre...

VOICI UN NUMÉRO centré sur les questions d'apprentissage de la langue parlée dans le cadre de l'alphabétisation. Un numéro qui ne sera pas le dernier sur ce thème car les questions en la matière sont nombreuses...

Ce numéro pose, dans trois articles plus théoriques, la question des méthodes.

Au terme d'une brève analyse de leur évolution, Jean-Marc Defays nous rappelle qu'au-delà des techniques, la langue, la culture, la communication, l'usage des langues, leur apprentissage, leur enseignement relèvent d'abord de facteurs humains, de circonstances sociales et d'orientations politiques.

Maria-Alice Médioni nous rappelle, quant à elle, qu'apprendre une langue implique de la parler et, par conséquent, de bénéficier des conditions pour pouvoir le faire. Pour parler, il faut avoir quelque chose à dire à quelqu'un et avoir les moyens de le dire du point de vue de la langue mais aussi du cadre, c'est-à-dire un espace où la prise de parole et la communication puissent avoir lieu.

A ce titre, le théâtre a toute sa place dans l'apprentissage du français. A la suite de son article publié dans le précédent numéro consacré aux pratiques théâtrales, Jacinthe Mazzocchetti illustre à présent la manière dont ces pratiques permettent un nouveau rapport à la langue et de nouveaux apprentissages.

Dans un numéro que nous avons le projet de publier ultérieurement, nous développerons

une autre pratique culturelle liée à l'apprentissage de la langue : celle du chant.

Enfin, Joëlle Cordesse interroge monolinguisme et multilinguisme et défend de nouvelles pratiques d'enseignement multilingue, validant à égalité toutes les langues, même les plus rares, même les plus personnelles. Elle n'hésite pas à affirmer qu'un corps monolingue est une prison, une prison physique et mentale, culturelle et symbolique, alors que la polyglossie est une chance pour l'égalité et un chemin nouveau vers l'émancipation. Situé en fin de numéro, son article nous invite à ouvrir de nouveaux chantiers, à développer de nouvelles pratiques... A découvrir dans un prochain numéro ?

Les autres articles présentent des pratiques quotidiennes de formateurs qui tentent de soutenir des personnes d'origine étrangère pas ou peu scolarisées dans leur volonté de comprendre et de parler le français. Ou de le lire et de l'écrire, ce qui implique, pour des personnes analphabètes, de savoir le parler. Un peu ? Bien ? Très bien ? Cette vaste question des liens entre l'oral et l'écrit fera également l'objet plus spécifique d'un prochain numéro.

Les pratiques présentées dans ce numéro nous parlent de :

- Préparer une séquence de formation pour travailler sur une difficulté rencontrée par le groupe.

- Se questionner sur la manière de donner des consignes.
- Articuler projet et objectifs linguistiques dans le cadre d'un projet de journée 'portes ouvertes' sur le thème *Nous et notre entourage*.
- Travailler au jour le jour en communiquant dans le groupe, notamment à partir d'illustrations.
- Créer des romans-photos pour apprendre à parler à partir de la création par le groupe de ses propres supports audio-visuels.
- Partir des évènements de la vie quotidienne, créer ses propres dialogues et supports et les mettre en ligne.
- Développer un projet de création collective à partir d'un 'lieu-thème', tel que l'immeuble, comme le propose l'approche des simulations globales.

Loin des méthodes préfabriquées, ces pratiques témoignent qu'il ne peut être question de recettes toute faites. Elles témoignent de la réalité et de la créativité des formateurs qui construisent au quotidien leur méthode en fonction de leur contexte et de la réalité de leur groupe, souvent hétérogène.

Hétérogénéité vue comme un défi à surmonter, une richesse sur laquelle on peut s'appuyer, et non comme une difficulté incontournable. En matière d'oral, se trouver face à un groupe homogène entièrement débutant tant à l'oral qu'à l'écrit n'est-il pas davantage insurmontable ? Y a-t-il cependant des limites à l'hétérogénéité ? A la présence dans un même groupe de personnes scolarisées et non scolarisées ?

C'est pour réfléchir aux nombreuses questions que pose l'apprentissage de la langue française à l'oral par des personnes analphabètes, que des formateurs de Lire et Ecrire se réunissent régulièrement dans le cadre d'un groupe de travail et de formation.

Avec comme enjeu, au-delà de la professionnalisation du métier de formateur, au-delà des outils, de chercher à ce que le facteur humain et les visées émancipatrices gardent la main.

Catherine STERCQ
Co-présidente

Si vous avez des réactions concernant l'un ou l'autre article de ce numéro, n'hésitez pas à nous en faire part. Si vous avez des pratiques à partager concernant les questions de l'oral en alphabétisation, n'hésitez pas à nous contacter. Nous pourrions les publier dans un prochain numéro.

Passé, présent, avenir de l'enseignement des langues

Les méthodes d'enseignement des langues n'ont cessé de se succéder au cours du siècle dernier, en raison de l'évolution et des révolutions des sciences dites 'contributoires' (linguistique, psychologie, psycholinguistique, neurolinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, sciences de la communication, sciences cognitives,...), en raison du développement et de la transformation de la demande (non pas connaître 'plus' ou 'mieux' les langues, mais les connaître 'autrement'), en raison des changements de statuts et d'usages de la langue entre les personnes et dans la société, mais aussi en raison de la pression des organisateurs de colloques, des bailleurs de fonds de la recherche, des éditeurs de manuels et de revues, qui exigent de la nouveauté, sinon des progrès. Jean-Marc Defays, spécialiste de la didactique des langues, fait pour nous le point sur cette évolution...

Pour résumer rapidement, on peut envisager cette succession selon **deux modèles. Le premier** selon un axe qui court des méthodes **les plus formelles** (grammaire-traduction) aux **méthodes les plus fonctionnelles** (français sur objectifs spécifiques), en passant par les méthodes audio-orales, audio-visuelles, communicatives, directes, et leurs variantes. Même si Saussure lui-même estimait que « *la langue est une structure et un instrument* », ces deux pôles ont longtemps été présentés comme antagonistes dans l'enseignement des langues. Preuve en est le statut emblématique et problématique de la grammaire (formelle) que l'on a opposée, au cours de l'histoire des méthodes du 20^e siècle, au vocabulaire, à l'apprentissage (conditionné), à la communication, à la grammaire implicite, à la grammaire active, à la grammaire

du texte, à la grammaire du sens, aux règles d'emploi, etc. C'est seulement maintenant que l'on distingue les différents statuts de la grammaire – en tant que CODE (parmi d'autres systèmes de communication), en tant que PROCESSUS d'apprentissage (selon une succession programmée de paliers linguistiques bien caractéristiques), en tant que COMPETENCE (qui vise à améliorer à la fois la correction, la complexité, la fluidité de l'expression) –, et que l'on envisage l'explication grammaticale en complément ou en synergie avec les autres vecteurs de l'apprentissage-enseignement des langues, principalement la répétition et la communication.

L'enseignant est actuellement plus libre de préparer la combinaison communication (accès *linguistique*)/langue (accès *métalinguistique*)

qui convient le mieux aux spécificités de ses apprenants et de son enseignement : soit il privilégie la communication, compréhension et expression, orale ou écrite, en comptant que les apprenants en profiteront pour dégager et assimiler – de manière inductive – les règles grammaticales ; soit il estime que c’est par les règles qu’il faut commencer, en exerçant ensuite les apprenants à les appliquer – de manière déductive – pour communiquer en langue étrangère. Quant à la recherche en matière d’acquisition, suggérons en passant l’intérêt qu’il y aurait à la concentrer sur le contrôle *épilinguistique* qui se situe précisément entre la compétence linguistique et la connaissance métalinguistique, pour mieux analyser quand et comment un apprenant, partagé entre le souci de communication (au début) et le souci de correction (petit à petit), parvient à gérer ce contrôle, tantôt pour le renforcer, tantôt pour s’en libérer.

Les méthodes peuvent aussi être comparées et leur évolution retracée en fonction d’un **second modèle, sous la forme du triangle constitué par les trois pôles** entre lesquels les méthodes fixent leurs priorités : la **LANGUE** (méthodes linguistiques, exemple : grammaire-traduction) – **L’APPRENANT** (méthodes psycholinguistiques, exemple : suggestopédie, approches cognitives) – le **GROUPE** (méthodes sociolinguistiques, exemple : approches coopératives, participatives), avec différentes combinaisons : ‘langue + apprenant’ (méthodes structuro-behavioristes), ‘langue + groupe’ (méthodes communicatives), et ‘apprenant + groupe’ (méthodes par tâches problèmes). On peut dire que le centre de gravité des méthodes s’est déplacé, au cours des cinquante dernières années, de la langue vers l’apprenant, puis de l’apprenant vers le groupe. Compte tenu des psychologies (Skinner, Chomsky, Piaget, Vygotski...) et des sociolo-

gies ambiantes, on a effectivement d’abord valorisé l’apprentissage solitaire en classe, puis l’auto-apprentissage, l’apprentissage par interactions (petits groupes), et finalement l’apprentissage collectif et interactif. Selon les cas, le groupe-classe a été considéré tantôt comme un handicap, tantôt comme une stimulation, tantôt comme une contrainte.

Mais **c’est surtout par leurs objectifs que les méthodes se sont différenciées**, raison pour laquelle il est si difficile de comparer leur efficacité. Si les méthodes grammaire-traduction visaient à faire connaître la grammaire et le vocabulaire de la langue, les méthodes structuro-behavioristes prétendaient rendre l’apprenant capable de comprendre, parler, lire, écrire la langue, et les méthodes communicatives, de communiquer en situation authentique. Les objectifs sont encore plus ambitieux à l’heure actuelle puisque les enseignants devraient – en plus ! – entraîner leurs étudiants à apprendre seul une langue (perspective cognitive), et les préparer à vivre et à travailler à tout moment dans un environnement international (perspective interculturelle).

Ainsi, au cours des années, a-t-il fallu faire acquérir aux apprenants de langues des **CONNAISSANCES** (métalinguistiques et civilisationnelles), puis des **REFLEXES** (linguistiques), ensuite des **COMPETENCES** (communicatives, entre autres culturelles), avant que ce ne soient des **STRATEGIES** (d’apprenants en langue autogérés et performants), et enfin un **PROFIL** (de locuteurs fonctionnels, plurilingues et interculturels, établi notamment par le Conseil de l’Europe).

Dans ces circonstances, il est difficile de mesurer le progrès accompli, puisqu’on a l’impression de comparer des pommes et des

poires vu la différence des principes de base, des conditions et exigences culturelles et institutionnelles, des objectifs pédagogiques, des finalités sociétales, des systèmes d'évaluation,... On pourrait tout de même conclure, de manière optimiste, qu'on n'a pas encore inventé de mauvaises méthodes, qu'elles sont toutes bonnes à quelque chose ou à quelqu'un, qu'il faut seulement savoir choisir !

On peut tout de même se féliciter d'avoir pu tirer profit de ce que d'aucuns appellent la 'crise des méthodes', pour prendre mieux conscience que **la pertinence d'une méthode est relative**, que son efficacité dépend des objectifs, que son choix est idéologique, et que son utilisation valorise ET dévalorise certains aspects de la langue (de la communication, de la culture), encourage ET décourage certains comportements ou attitudes individuels et sociaux, avantage ET désavantage certains types d'apprenants.

Suite à cette période critique, éclectique, sceptique que nous vivons en enseignement-apprentissage des langues étrangères, on peut se demander si la méthodologie ne cède pas le pas à la pédagogie et les concepteurs de méthodes et de programmes, leurs responsabilités aux enseignants.

Dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme* ¹, Christian Puren a transposé à la didactique des langues les concepts de complexité et d'incertitude d'Edgar Morin ², en décrivant ainsi le nouveau cadre de travail – plus riche, mais plus problématique – des professeurs de langues. La question est de savoir si les enseignants y ont gagné davantage de contrôle et de créativité. En fait, leur situation est ambiguë car, s'ils ont effectivement moins de contraintes

à l'endroit des méthodes, celles portant sur les résultats ne cessent de se préciser et de se renforcer : **l'évaluation** (standardisée, contraignante, envahissante, compétitive, classificatrice) est en effet **en train de limiter, de quadriller, d'instrumentaliser la liberté que les méthodes ont accordée progressivement aux enseignants.**

On ne peut nier les bénéfiques, pour la didactique des langues, des recherches et des projets en matière d'évaluation de la maîtrise de la langue, mais il n'en faut pas moins se méfier de leurs effets pervers, c'est-à-dire du risque d'une vision strictement instrumentale du langage, de son usage, de son apprentissage ; d'atomisation, de cloisonnement des compétences ; d'itinéraires et progressions contraignantes ; de priorité donnée au mesurable, au quantifiable ; d'enseignement au service de l'évaluation (bachotage) ; de standardisation des évaluations qui entraîne inévitablement celle des enseignements.

Mais quelles sont les nouvelles conditions de l'enseignement des langues ? En fait, on est en train d'assister partout à une professionnalisation, une technicisation du métier de professeur de langues, ainsi qu'à une multiplication, une diversification et une amélioration des outils mis à sa disposition. Avec les nouvelles méthodes et les nouveaux médias, les rapports entre enseignants-apprenants, et le statut et rôle de chacun, ont beaucoup changé. Plusieurs concurrences se développent entre professeur et 'natif' (personne qui enseigne sa propre langue comme langue étrangère sans pour autant toujours disposer du titre pédagogique requis pour cette fonction), entre enseignement présentiel et enseignement télématique, entre enseignement et immersion, entre

curriculum scolaire et formations privées. Il faut dire que la pression exercée sur les enseignants par l'institution scolaire et le monde extérieur est plus importante qu'auparavant. Ceci dit, subsiste encore souvent un déséquilibre entre l'importance stratégique donnée aux langues et l'importance relative accordée à leur enseignement (qualité, quantité, modalité), notamment dans le cadre scolaire, de la formation permanente, de l'insertion des migrants, par rapport aux autres disciplines ou apprentissages.

Pour revenir à la question posée au début de cette rapide mise au point, d'une part, on peut se montrer positif parce que l'on connaît maintenant effectivement mieux la langue et les processus de son acquisition, parce qu'on a accumulé l'expérience de plusieurs méthodes, et parce que les enseignants sont mieux formés et informés, et les apprenants sont plus et mieux sollicités (sur le plan pédagogique).

D'autre part, on sera plus dubitatif concernant ces progrès car, somme toute, la langue, la culture et la communication, leur usage, leur apprentissage, leur enseignement relèvent d'abord de facteurs humains, de circonstances sociales, d'orientations politiques qui sont instables, disparates, indistincts, imprévisibles... D'où cette impression de 'déjà-vu' dans toutes les 'nouvelles' recherches, méthodes, pratiques, et ce sentiment de retrouver les mêmes données et facteurs, mais dans des formes, des combinaisons et des hiérarchies différentes en fonction des objectifs, des finalités du moment.

Mais, plutôt que de s'en plaindre, **on trouvera rassurant que ce soit le facteur humain qui garde la main** dans notre métier de chercheurs, de formateurs et d'enseignants, car

nous voyons plus de risque que d'intérêt à vouloir tout mesurer, fixer, formater, contrôler en didactique des langues, raison pour laquelle **nous insistons sur le danger des excès de la recherche quantitative, des méthodes préfabriquées et des évaluations standardisées.**

Prof. Jean-Marc DEFAYS
Didactique et méthodologie du français
langue étrangère et seconde
Directeur de l'Institut Supérieur des
Langues Vivantes
Université de Liège

1. Editions Didier, Paris, 2003.
2. Voir notamment : **Introduction à la pensée complexe**, Le Seuil, Paris, 1990.



A lire pour en savoir plus, l'ouvrage de Jean-Marc Defays :

Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage,
Editions Pierre Mardaga, 2003

Pour apprendre une langue, il faut la parler

Voilà une affirmation qui ne saurait être contestée. Pourtant, ce qui apparaît aujourd'hui comme une évidence n'a pas toujours été considéré de la sorte et ce qui semble faire consensus à présent suppose un certain nombre de conditions qui sont autant de paradoxes qu'il me semble utile d'examiner...

Dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues

L'histoire de la didactique des langues étrangères a connu des mouvements de balancier continuels en ce qui concerne l'utilité de parler une langue pour l'apprendre. En effet, pendant longtemps la conception dominante a reposé sur la nécessité de connaître une langue, à travers une focalisation sur la grammaire, puis sur le lexique, puis sur la culture. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'activité principale requise en classe de langue a été la traduction. Puis l'accent a été mis sur le lexique : pour apprendre une langue, ne faut-il pas, avant tout acquérir le maximum de vocabulaire ? La dimension culturelle a ensuite été mise en avant. Il a fallu attendre

Lors d'un atelier animé par Maria-Alice Médioni à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire



les années 1920 et la méthodologie directe active ¹ pour dissocier en partie connaissance et pratique de la langue parce qu'on s'est rendu compte que le fait de connaître le fonctionnement d'une langue ne permettait pas automatiquement de la parler. Dans les années 1950, retour du balancier : on pense qu'avant tout il s'agit d'acquérir des automatismes par la répétition intensive de structures. Aujourd'hui, on parle davantage d'autonomie langagière et de construction de compétences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Ce que parler veut dire

Selon les époques brièvement évoquées ci-dessus ², le mot 'parler', en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, n'a pas non plus toujours été entendu de la même façon. Dans la méthodologie active, parler signifie participer en réalisant des exercices de substitution et de transformation. Puis, avec l'apparition des méthodologies structuro-globale, puis audio-visuelle ou audio-orale inspirées par le courant behavioriste ou comportementaliste ³, parler se réduit à l'acquisition d'automatismes qui permettraient de faire face à des situations types de la vie courante : c'est ainsi que l'on va baser l'enseignement sur les trois étapes du



Lors d'un atelier animé par Maria-Alice Médioni à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire

conditionnement opérant – stimulus, réponse, renforcement – et que vont être mises à l'honneur des technologies qui permettent ce conditionnement : le magnétophone et le laboratoire de langues. Le support de l'activité de référence est le dialogue enregistré qu'il s'agit de répéter et sur lequel on propose un 'réinvestissement créatif' basé sur l'exercice structural. Parallèlement, la compréhension des dialogues à mémoriser passe par le cours dialogué qui va s'imposer comme la forme canonique dans l'enseignement-apprentissage des langues : l'enseignant pose des questions – dont il connaît la réponse – à des élèves qui répondent à ces questions... en sachant que l'enseignant connaît la réponse. Force est de constater que tout cela n'est pas très communicatif... La conception sous-jacente repose sur l'idée qu'on apprend des structures, des automatismes, de la grammaire, du vocabulaire, des connaissances, pour pouvoir parler avec des natifs... plus tard, si on a l'occasion de voyager à l'étranger. Au point que l'approche communicative qui va être la méthodologie de référence sur le plan institutionnel à partir des

années 1980, n'aura de communicatif que le nom, puisque c'est une fausse communication qu'on simule par le biais du cours dialogué ou de sa variante transposée dans la technique du déficit d'information (*information gap*) : un apprenant détient une information qu'un autre apprenant a pour but de s'approprier en posant des questions au premier. Puis, on inverse les rôles dans le binôme. L'activité de référence – s'informer, informer – n'est qu'un prétexte à poser des questions et à y répondre, mais sans enjeu autre que le jeu d'une communication entièrement simulée. Alors que dans la réalité, lorsque nous posons une question, c'est d'une part parce que nous ignorons la réponse et d'autre part parce que nous avons besoin de cette information pour faire quelque chose.

La perspective actionnelle portée par le CECRL ⁴ introduit un certain nombre de ruptures importantes, et plus particulièrement dans le domaine qui nous occupe, l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre – et non plus de l'apprendre pour la parler –, que l'apprenant est un usager de la langue et un acteur social, que les activités langagières prennent sens dans des contextes sociaux d'usage de cette langue, et que la compétence 'parler une langue étrangère' se décline en plusieurs activités langagières, en particulier parler en continu et parler en interaction.

Sont davantage envisagées, à partir de là, des activités de type social, des projets comme raconter une histoire, faire une intervention, dire un texte, produire un jeu de rôle, voire une pièce de théâtre, créer et interpréter une chanson, proposer une devinette, etc.

Les conditions pour pouvoir parler

Pour pouvoir parler, il faut avoir quelque chose à dire à quelqu'un, avoir les moyens de le dire du point de vue de la langue mais aussi du cadre, c'est-à-dire un espace où la prise de parole et la communication puissent avoir lieu.

Avoir quelque chose à dire à quelqu'un

Ce que j'ai à dire, il faut que l'autre, les autres l'ignorent. Le manque, le déficit d'information joue un rôle déterminant à condition que l'enjeu soit réel, c'est-à-dire que l'activité proposée dépasse le seul échange pour devenir partage, dans un but d'élaboration commune d'un objet concret. C'est ainsi que pour réaliser une devinette à propos, par exemple, des différentes régions du pays/des pays dont il s'agit d'apprendre la langue – ou des quartiers de la ville où l'on vit, dans le cas du FLE (français langue étrangère) –, les apprenants travaillent sur

Lors d'un atelier animé par Maria-Alice Médioni à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire



une documentation différente et ont pour tâche, à travers la devinette, non seulement de faire deviner de quoi il s'agit, mais aussi de partager les informations essentielles qu'ils ont pu dégager dans chaque groupe. Ou, dans le cas d'une visite d'exposition, de se centrer sur un aspect particulier d'une œuvre pour, dans le cadre d'un colloque, faire partager ce qu'on vient de découvrir aux autres, qui auront en parallèle approfondi un autre aspect⁵.

On voit à travers ces exemples apparaître une autre condition : pour avoir quelque chose à dire, il faut pouvoir trouver l'information quelque part. Le formateur – ou l'enseignant – n'est plus l'unique référence en classe ; l'apprenant va pouvoir se documenter auprès de sources diversifiées. Le travail de l'enseignant ou du formateur consiste à prévoir le réservoir dans lequel les apprenants vont puiser les informations : documents à lire ou enregistrements à écouter, avec des tâches de compréhension qui permettent la saisie de ces informations. Car il ne suffit pas de proposer des données (*input*) sous la forme de textes écrits ou oraux, même superbement intéressants – focalisation sur le culturel ou l'esthétique (un texte riche, beau, etc.) –, ou attractifs – préoccupation pour la motivation (un texte attractif, qui 'les concerne') –, ou adaptés au niveau supposé de l'apprenant (élèves de banlieue ou publics migrants, donc documents 'faciles', 'à leur portée'). Ces trois démarches oublient en effet de prendre en considération la question de l'activité, c'est-à-dire quelles tâches on va proposer pour qu'il y ait travail et acquisition. Et donc, si l'on n'organise pas en même temps la saisie (*intake*) de ces données, il peut très bien ne rien se passer en termes d'apprentissage.

Cette saisie ne peut avoir lieu sans l'activité du sujet et cette activité-là doit être stimulée par une tâche qui mette justement le sujet en activité intellectuelle. La biographie d'un personnage sera d'autant mieux comprise et appropriée si la tâche consiste à réaliser une interview de ce personnage, que l'on mettra en œuvre dans un jeu de rôle ; les apprenants pourront ensuite utiliser ce qu'ils viennent d'engranger pour réaliser la biographie imaginaire ou réelle du personnage de leur choix à présenter dans une émission de radio ou de télévision, ou à écrire dans un journal, dans un dossier spécial consacré à des personnages célèbres, à celui que l'on considère comme le plus marquant, voire celui que l'on déteste le plus, etc. On peut tout imaginer.

Avoir les moyens de le dire

C'est aussi dans les ressources proposées que l'apprenant va trouver les moyens de dire. Le repérage des formes nécessaires et

adaptées à une situation de communication, ce qu'on appelle les aspects socioculturels ou pragmatiques, sont essentiels pour permettre la prise de parole. Il est important de faire prendre conscience aux apprenants que les mots, le vocabulaire ne suffisent pas, qu'il y a des façons de dire propres à une langue et à une situation données. Si on réalise une interview, va-t-on tutoyer ou vouvoyer son interlocuteur ? Quelles sont les formules consacrées lorsqu'on demande un service, lorsqu'on téléphone, lorsqu'on fait une démarche administrative, lorsqu'on donne rendez-vous à un ami, lorsqu'on rencontre dans la rue une vieille connaissance ? Cela nécessite un travail de remobilisation de ce que l'on sait déjà faire et dire, dans un premier temps ; puis on contrastera tout le capital réuni avec des repérages dans des documents audio, vidéo, des extraits de films, des écrits : que garde-t-on, que transforme-t-on, que découvre-t-on de nouveau ?

Lors d'un atelier animé par Maria-Alice Médioni à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire



Ces deux temps sont essentiels. Remobiliser d'abord ce que l'on sait parce qu'un apprenant a tendance à penser qu'il ne sait rien – ce qui est le plus souvent inexact – et ne fait pas spontanément l'effort de convoquer ses savoirs et de réaliser un état des lieux nécessaire pour se penser déjà 'capable de', et pour anticiper les besoins liés à la tâche prescrite. Apprendre consiste essentiellement à réorganiser ses savoirs et pour cela, il est nécessaire de reconnaître ce que l'on sait pour pouvoir identifier également ses découvertes. Dans un deuxième temps, l'apprenant va chercher ce dont il a besoin, en connaissance de cause. L'apport (*input*) n'apparaît plus alors comme une avalanche d'informations sur lesquelles il n'a pas vraiment prise mais comme une ressource utile à laquelle il va pouvoir avoir recours... à condition qu'il y ait une tâche précise qui permette la saisie nécessaire (*intake*).

Retarder la production orale

Pour que l'apprenant ait quelque chose à dire et les moyens de le dire, il ne faut pas que la production orale intervienne trop tôt. Tout le monde connaît le cas des apprenants qui, dans le cours dialogué, ne peuvent pas prendre la parole pour répondre aux questions posées par l'enseignant, soit parce qu'ils n'ont pas les moyens de le faire, soit parce que d'autres, plus rapides, se sont précipités pour le faire, court-circuitant ainsi les premiers, plus timides, plus lents, etc. Ces apprenants 'rapides' sont des éléments très gratifiants pour l'enseignant ou le formateur qui, s'il n'y prend garde, pourrait se satisfaire trop vite de cette activité-là et oublier que ces élèves rapides sont 'les arbres qui cachent la forêt'. Qui plus est, les plus 'réactifs' peuvent très bien ne fournir que des réponses



Lors d'un atelier animé par Maria-Alice Médioni à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire

laconiques ou basiques, par manque de temps pour élaborer davantage.

Ce qui revient à dire que, dans tous les cas, l'enseignant a intérêt à retarder le moment de la prise de parole et à la faire précéder d'une phase de réception qui nourrira la production orale, la rendra plus riche et plus complexe. La priorité doit être donnée à l'écoute et à la compréhension. Ecouter pour parler, afin de trouver dans ce qui est mis à disposition, les moyens et les idées pour dire. Le travail de l'enseignant consiste à organiser le cheminement de l'apprenant pour que la saisie soit la plus riche possible et devienne un processus actif : observations, repérages, hypothèses de sens à propos de ce qu'on écoute – ou de ce qu'on lit –, puis mise en œuvre dans le cadre d'une tâche de type social, pour laquelle il y a à nouveau des hypothèses quant à la pertinence des éléments retenus, validation, etc. C'est-à-dire utiliser des savoirs qu'on ne maîtrise pas encore, les modifier, les perfectionner, les confronter à ceux des autres pour se les construire en actes.

Organiser l'interaction

Penser la classe de langue comme un lieu de construction de la compétence communicative suppose que l'enseignant se définisse comme l'organisateur des interactions, plutôt que seulement comme la référence linguistique. Les apprenants sont les principaux actants de ces interactions, ce qui suppose encore une fois de renoncer au cours dialogué basé sur les questions et les réponses pour passer à des échanges organisés entre apprenants, dans des situations les plus proches possibles des usages sociaux de la langue.

Les tâches sont les déclencheurs de l'activité de communication parce qu'elles mettent en relation des interlocuteurs pour atteindre un but présentant un enjeu. En cela la tâche diffère radicalement de l'exercice qui n'a qu'une visée de type linguistique. Raconter une histoire devient une tâche sociale si l'on raconte cette histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas et qui peut éventuellement réagir pour demander des précisions ; ou manifester de l'incompréhension, ce qui oblige le premier à reformuler ; ou manifester de la curiosité, du plaisir qui vont valoriser le conteur et le mettre en réussite. Débattre à propos d'un film ou d'une exposition, en défendant un point de vue, en avançant masqué si nécessaire⁶, oblige à faire un effort pour se faire comprendre, à prendre en compte l'autre, ses arguments, et à s'y adapter.

Ces interactions peuvent également être organisées de façon ludique si on prend le jeu dans son sens social : une activité qui permet, à travers des contraintes – les règles – de mettre en relation des interlocuteurs et de les faire agir ensemble. C'est par exemple le cas lors de l'utilisation, en début d'année, d'un jeu de l'oie ou d'un photolan-

gage qui permettent tous deux de se présenter mutuellement⁷. L'ajout de contraintes supplémentaires par l'enseignant – introduire des erreurs, rectifier les erreurs, mener une conversation – oblige les apprenants à entrer en interaction, de manière progressive et de plus en plus complexe. Ces jeux ont également l'avantage d'être d'autant plus intéressants que le groupe d'apprenants est nombreux : les croisements sont plus riches, la dynamique plus stimulante.

Enfin, pour que l'interaction ait lieu, il faut que les apprenants aient suffisamment préparé leur intervention. Cette préparation se fait par le biais de l'entraînement dans le groupe. Ce qui ne veut pas dire que tout est entièrement préparé et définitivement ficelé. Les 'dialogues' préparés dans des groupes de travail où toutes les répliques sont prévues – voire rédigées – ne sont pas des interactions à proprement parler. L'interaction doit se faire sur le mode de la conversation⁸ : je sais ce que je vais dire mais je devrai m'adapter à mon interlocuteur. De là, la nécessité de faire anticiper lors de la préparation, en faisant imaginer ce que l'interlocuteur pourrait bien dire.

Ne pas gêner la communication

Le rôle du formateur ou de l'enseignant, on le voit, est radicalement différent dans cette perspective de celui qu'il tenait dans le cours dialogué : il est l'organisateur de l'activité des apprenants et donc soucieux de ne pas la gêner. Or, la formation qu'il a reçue (ou l'absence de formation) lui a, le plus souvent, fait construire des comportements qui nuisent fortement à la communication en classe de langue :

- l'hypercorrection : on corrige l'erreur dès qu'elle apparaît ; l'apprenant est interrompu



Lors d'un atelier animé par Maria-Alice Médioni à l'Université de Printemps de Lire et Ecrire

alors qu'il est engagé dans une activité difficile – parler en langue étrangère ; le découragement, le renoncement en sont les résultats les plus flagrants ;

- des attentes trop ciblées : le formateur attend un certain type de réponse, ce qui empêche de prendre en considération des apports divergents, insolites, originaux ou de saisir une éventuelle incompréhension de la part de l'apprenant ;

- des questions qui appellent des réponses de type inventaire : les apprenants se contentent de fournir un élément de la liste demandée ; la prise de parole est réduite à la proposition d'un seul mot et l'ensemble des propositions devient rapidement hétéroclite ;
- la confusion entre l'oral et l'écrit par le recours systématique au tableau ou par la rédaction du 'dialogue' à représenter ;

- la validation trop rapide : l'enseignant ou le formateur approuve, encourage, sans se rendre compte qu'il provoque ainsi une confusion entre situation de communication et situation 'scolaire'⁹;

- l'exposition trop importante des apprenants : prendre la parole sans préparation, être appelé 'au tableau' constituent des situations trop risquées pour un apprenant débutant, voire confirmé.

L'enseignant doit favoriser la prise de parole en organisant les situations qui la facilitent mais également en assurant la sécurité qui permet la prise de risques chez l'apprenant. Plus le cadre est sécurisant, plus l'apprenant travaille avec filet, plus il pourra dépasser l'appréhension bien légitime qui consiste à se lancer et à parler en langue étrangère, plus il osera prendre des risques pour se construire l'autonomie langagière requise.

Des paradoxes stimulants

La question de l'oral permet de mettre au jour un certain nombre de paradoxes qui me semblent importants à réfléchir pour stimuler notre vigilance :

- pour parler, il faut commencer par se taire : différer, faire une place conséquente aux activités de réception qui vont permettre ensuite la prise de parole ;

- pour que les apprenants parlent, il faut que l'enseignant, le formateur se taise : la parole magistrale se trouve déplacée vers les consignes orientées vers les tâches, vers les règles de fonctionnement qu'on découvre en faisant, vers des apports éventuels en termes d'étayage ;

- pour parler, il faut accepter de le faire alors qu'on ne sait pas encore le faire : l'erreur n'est plus une faute mais une hypothèse, un essai dans la construction de l'interlangue ¹⁰;
- pour prendre le risque de parler, il faut être dans une très grande sécurité : l'enseignant, le formateur est le garant de cette sécurité, à travers le cadre qu'il installe dans la classe de langue et les ressources qu'il introduit pour éviter les 'pannes' ;
- pour parler 'pour de vrai', il faut conjuguer préparation et improvisation : entraîner à la part d'incertitude que comporte inévitablement toute conversation.

Cette liste non exhaustive permet de comprendre à quel point le travail du formateur, de l'enseignant est important et devient savant dès lors que ces paradoxes sont pris en compte. C'est à cette vigilance que nous sommes invités si nous voulons accompagner nos apprenants dans la construction de l'autonomie langagière dont ils ont besoin.

Maria-Alice MÉDIONI
Centre de Langues - Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN
(Groupe Français d'Éducation Nouvelle)

1. La méthodologie directe est issue de ce que Christian PUREN appelle 'le coup d'état pédagogique de 1902' et s'inscrit délibérément en rupture avec une conception de la langue à usage littéraire. L'objectif de l'enseignement est celui de la maîtrise d'une langue de communication dans lequel la langue orale devient la priorité, sans recours possible à la langue maternelle. Sont privilégiés les exercices de conversation et le cours dialogué (questions-réponses dirigées par l'enseignant).
2. Pour un panorama plus exhaustif, se reporter au travail de Christian PUREN, **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, Paris, CLE International, 1988. Ouvrage épuisé entièrement

téléchargeable sur le site de l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes) à la page : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813

3. Ce courant est hérité de la théorie sur le conditionnement opérant de Skinner : la langue est avant tout un comportement et, comme tout comportement, il peut être conditionné.

4. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer**, Editions Didier, 2001.

5. Voir 'Visite d'exposition Herman Braun Vega' : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Visite_expo_HBV.html

6. Dans un débat en classe de langue, pourquoi serait-on obligé d'exposer son point de vue personnel ? On peut tout aussi bien jouer un rôle et développer le point de vue du personnage que l'on a tiré au sort, par exemple.

7. Voir 'L'oral' sur le site : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratique_oral/oral.html

8. Le CECRL nomme cette interaction 'prendre part à une conversation' (**Cadre européen commun de référence pour les langues**, op. cit., p. 26).

9. Or, les validations doivent se faire après coup et d'abord par les apprenants à travers la confrontation avec la situation. L'enseignant a sans doute son mot à dire, mais en dernier ressort.

10. L'interlangue est « la connaissance et l'utilisation 'non-natives' d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-equilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (H. BESSE et R. PORQUIER, **Grammaires et didactique des langues**, LAL, Hatier/Didier, 1991).

Création d'un espace de formation autour de l'oral et de son public

Mis sur pied grâce à un financement du Fonds social européen, le dernier-né des groupes de travail de Lire et Ecrire affiche des objectifs ambitieux : c'est à partir de son travail d'analyse et de réflexion que doivent émerger les premières balises du 'métier' de formateur en alpha oral. Après un an de fonctionnement, les formateurs et conseillers pédagogiques du groupe se disent satisfaits du travail entamé, mais aussi 'heureux' de disposer d'un lieu d'échanges où partager leurs réflexions et chercher ensemble des réponses à leurs nombreuses questions.

L'année passée, à Tubize, Anne Lucas accueillait, au sein de son cours alpha oral à 'entrées permanentes', 14 apprenants issus de 10 pays différents dont certains, de nouveaux arrivants, ne comprenaient pas un mot de français, tandis que d'autres, installés depuis plus de 30 ans en Belgique, parlaient un français difficilement compréhensible et entaché d'erreurs fossilisées. A Bruxelles, son collègue Slimane Dqaichi pilotait deux groupes d'alpha oral dont les apprenants étaient principalement originaires du Maroc : ils avaient comme caractéristique commune d'être analphabètes et de ne transférer leurs acquis qu'avec une extrême lenteur. Comment Anne et Slimane ont-ils réagi face à ces contraintes particulières ? Vers qui se sont-ils tournés pour mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage de ces apprenants-là ? A qui ont-ils fait part de leurs questions et de leurs inquiétudes ? Face à la difficulté de trouver des interlocuteurs capables de répondre à leurs questionnements très pointus et face à la pauvreté des

références pédagogiques adaptées à leur public, Anne et Slimane ont fonctionné 'à l'instinct' en se servant des acquis de leur expérience et en adaptant ou en construisant pour leur public des outils, jeux, démarches cohérents. Ils regrettent néanmoins cet inconfort et le fait que, trop souvent, apprendre le français oral à des apprenants d'origine étrangère et pas ou très peu scolarisés ait, malgré la qualité des formations suivies, des allures d'un véritable exercice d'équilibre, de tâtonnement expérimental. Et cette constatation est partagée aussi bien par les formateurs de Tubize et de Bruxelles que par ceux de Namur ou de Verriers. Dans ce contexte, et face à une demande croissante pour ce type de cours, il était donc nécessaire de réfléchir à la manière de construire ensemble des pistes de solutions adaptées et d'offrir aux formateurs un meilleur soutien. C'est désormais chose faite à travers la mise sur pied à Lire et Ecrire d'un groupe de travail (GT) 'oral' qui fonctionne depuis octobre 2008.



Lors d'une réunion du GT oral

Composition et objectifs du groupe

Le GT oral rassemble entre 10 et 15 formateurs et conseillers pédagogiques, issus des régionales et locales de Lire et Ecrire. Une des obligations de ses membres consiste à participer au GT pour une durée minimum d'un an. En entrant dans le groupe, ils s'engagent aussi à assister régulièrement aux réunions (une par mois), à se former (10 jours par an) et à consacrer (dans la mesure du possible) une journée par semaine à préparer les réunions (prévoir des animations à présenter au groupe, rassembler des outils, lire des documents, amender des notes de travail, etc.). Ce dernier engagement est important car il a un réel impact sur l'efficacité du groupe et sa dynamique.

Le projet, financé par le Fonds social européen (FSE) pour une durée de 5 ans, offre donc des moyens, mais il est aussi exigeant puisqu'il impose des résultats tangibles et déterminés dans le temps.

Pour 2013, le groupe doit ainsi avoir :

- formé une personne relai/ressource/appui par locale (à Bruxelles)/régionale (en Wallonie) ;
- publié des documents *Communication orale et alphabétisation* reprenant les orientations, analyses et choix de méthodes en la matière ;
- publié et diffusé des démarches et outils ;
- réalisé un plan/parcours de formation sur les questions de l'oral, organisé des formations de formateurs et formé des 'formateurs de formateurs' pour les animer.

Faire connaissance

Lors des premières rencontres, les membres du groupe ont fait connaissance en se présentant, en expliquant leurs motivations, leurs difficultés, mais ils ont aussi utilisé tous ces échanges pour dresser une carte d'identité du groupe. Différents constats ont été mis à jour. Ainsi, on observe que la plupart des personnes présentes ont suivi les formations proposées par Lire et Ecrire : les trois modules de *Pourquoi Pas ! (base, créativité et perfectionnement)*, *l'Auto-socio-construction des savoirs*, *la Gestion mentale*, *Parler pour apprendre - apprendre pour parler*, *l'Interculturel*, *l'Immeuble*, etc. Deuxième constat : l'expérience des participants est variable (de quelques années à plus de 17 ans d'ancienneté). Mais à eux tous ils cumulent plus de 100 années d'expérience ! Tous sont ou ont été formateurs avec un public oral débutant alpha ou français langue étrangère (FLE). Certains sont conseillers pédagogiques, d'autres formateurs. Concernant la méthodologie employée, on constate qu'à Bruxelles, les formateurs utilisent la méthode *Pourquoi Pas !* en l'adaptant à leurs groupes et en sélectionnant les séquences qu'ils jugent les plus pertinentes, sans utiliser l'écrit ou en ne l'utilisant que de

manière très limitée. Cette question sera un sujet constant de discussion dans le groupe et fait aujourd'hui l'objet d'une réflexion approfondie. Dans les régionales wallonnes, les formateurs s'appuient soit sur la méthode *Pour-quoi Pas !* (en l'actualisant et en l'adaptant aux besoins via des outils qu'ils ont eux-mêmes construits), soit ils s'en détachent complètement. Ils imaginent des outils, travaillent 'en spirale'¹ en fonction de leur public, de manière très différente de ce qui se fait dans les locales bruxelloises.

Parmi les questions prioritaires que les formatrices et les formateurs se posent, reviennent constamment celle du transfert et du maintien des acquis, celle du temps imparti pour apprendre et celle de la construction des compétences. A cela s'ajoutent les questions liées aux difficultés propres aux apprenants : l'absentéisme, les difficultés sociales et culturelles, le fait de parler leur langue maternelle à la maison, l'obligation de venir à la formation (contraintes du FOREm, d'Actiris, du CPAS, etc.), la non acquisition des compétences nécessaires pour leur orientation au sein de l'organisme ou vers un organisme externe. Se pose également la question du nombre d'heures hebdomadaire : que faire en 4 h semaine, 9h, 20h,... Ainsi que la question des méthodes et outils adaptés aux objectifs du formateur et des apprenants.

Parler le même langage

Très vite le groupe se rend compte que, sous le vocable 'oral débutant', les représentations et les publics sont très différents. Il s'agira donc pour le groupe de commencer par se construire un langage commun pour se comprendre et analyser les différentes situations de formations. En utilisant

notamment la terminologie suivante qui correspond à celle utilisée dans *l'Etat des lieux de l'alphabétisation*²:

- **alpha oral/alpha FLE** : public infrascolarisé (n'ayant pas obtenu le CEB – ou un diplôme équivalent – et/ou ne maîtrisant pas les compétences qui y correspondent), d'origine étrangère, qui apprend le français ;
- **alpha écrit** : public infrascolarisé (n'ayant pas obtenu le CEB et/ou ne maîtrisant pas les compétences qui y correspondent), d'origine belge ou d'origine étrangère ayant atteint un niveau suffisant à l'oral, qui apprend à lire et à écrire en français ;
- **FLE de base** : public scolarisé, d'origine étrangère, ayant obtenu un diplôme équivalent au CEB et ayant les compétences qui y correspondent ;
- **cours de remise à niveau/formation de base** : public francophone, ayant obtenu le CEB et ayant les compétences y correspondant, mais qui présente des lacunes en français écrit.

Lire et Ecrire est surtout concerné par les deux premières catégories de public en formation et le GT s'attèlera particulièrement au travail autour de ces deux types de public.

Produire

Au cours de sa première année de fonctionnement, le groupe a initié un travail autour du *Référentiel de compétences* de Lire et Ecrire³ (et particulièrement les parties qui concernent l'oral) soit pour l'étoffer, soit pour le rendre le plus opérationnel possible en fonction de ses propres travaux. Il a également travaillé sur différentes notes, notamment sur le questionnement (comment poser des questions et y répondre de manière adéquate) et sur les consignes (*voir encadré pp. 22-23*).

Donner des consignes à un groupe débutant à l'oral

S'il est une grande difficulté lorsque l'on travaille avec un public non scolarisé et ne parlant pas le français, c'est bien d'établir le contact et de faire comprendre au travers des consignes le travail demandé...

Qu'est-ce qu'une consigne ?

D'après le dictionnaire, une consigne est « une instruction stricte donnée à un militaire ou à un gardien sur ce qu'il doit faire » ou « une défense de sortir par punition »⁴.

Dans le domaine scolaire, « il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps imparti), etc. Les critères d'évaluation doivent être également clarifiés dès le départ. Il est d'abord indispensable, même si cela paraît évident, de vérifier que les enfants ont bien entendu ce que l'enseignant a demandé. Il faut également que le maître s'exprime de façon claire, en utilisant des termes précis, dont il doit également s'assurer qu'ils sont bien connus des élèves. Un grand danger serait en effet qu'ils n'effectuent pas correctement la tâche demandée uniquement parce qu'ils n'auraient pas compris ce qui était attendu d'eux. La qualité du travail s'en trouverait compromise et toute évaluation bien sûr faussée. La répétition de la consigne par un ou plusieurs enfants, son explicitation par d'autres, la reprise par le professeur voire au moyen d'un premier exemple, sont donc essentielles. »⁵

Au GT oral, nous avons interrogé ces définitions avant de nous pencher sur l'appropriation de la consigne par les apprenants. Pour un public parlant peu ou pas le français, c'est particulièrement à ce niveau que se trouve la complexité de la tâche du formateur. Comment élaborer une consigne claire pour un public ne maîtrisant que peu ou pas la langue ?

Nous avons préparé, à partir de nos différentes expériences, une série de recommandations concernant l'élaboration des consignes et la manière de les mettre en œuvre. Nous avons également questionné le rôle des consignes dans notre travail de formateur oral.

Quelques recommandations

1. La consigne fait partie de l'apprentissage. La complexité de celle-ci doit aller de pair avec la progression linguistique des participants.
2. La consigne dans un premier temps doit être univoque, simple et amener à une action car, pour qu'une personne puisse agir, il faut qu'elle comprenne ce qu'on lui demande sinon elle risque d'abandonner rapidement. Ceci ne signifie pas qu'il faut être simpliste mais que cette consigne doit pouvoir déclencher une action contrôlée de l'apprenant. Par exemple, ne pas dire : « écoutez ! » car cette consigne est trop vague et ne définit pas ce que l'on doit écouter et ce que l'on doit faire ensuite. Dire plutôt : « vous allez entendre un dialogue, chacun d'entre vous devra dire à un autre apprenant 3 choses qu'il a entendues ».

3. La consigne, pour un public non scolarisé, doit être appuyée par la gestuelle, par une image, un objet, un dessin,... Pour que cette consigne puisse être comprise par l'ensemble du groupe, il est nécessaire de renforcer le dire par des gestes ou tout autre support. Reprenons notre consigne : « *vous allez entendre un dialogue* (montrer les personnes, montrer le support utilisé, montrer l'oreille de chacun). *Chacun d'entre vous devra dire à un autre apprenant 3 choses qu'il aura entendues* (montrer chaque personne, le chiffre 3, faire le mime de réunir deux personnes puis de parler à deux,...). » En renforçant la consigne orale par d'autres supports, nous donnons différents outils aux apprenants pour qu'ils se l'approprient et sollicitons différents sens : visuel, auditif, kinesthésique. C'est à l'usage et en observant les autres agir que la compréhension de la consigne appuyée par des gestes se fera.

4. Eviter de donner un exemple. Le fait de donner un exemple pourrait empêcher le participant de faire la démarche de comprendre la consigne.

5. Ne donner qu'une idée par consigne ; la consigne peut être découpée en plusieurs éléments mais il faut que l'apprenant sache ce que l'on attend de lui en termes de travail à réaliser, une fois la consigne donnée.

6. La consigne pourra se complexifier en fonction de l'évolution du groupe.

7. La consigne doit être correcte au point de vue langagier. Puisqu'il s'agit d'un élément de langage, il est nécessaire de la formuler de manière précise. Le choix des mots est important. Ils doivent être suffisamment précis mais aussi compréhensibles par le plus grand nombre.

8. Répéter plusieurs fois une consigne. Comme dans tout apprentissage, c'est la répétition dans des circonstances différentes qui amènera à la compréhension fine.

9. Demander au groupe ou à un apprenant de reformuler la consigne : « *que devez-vous faire ?* ».

Quel est le rôle des consignes ?

Au-delà du travail demandé, la façon dont sont formulées les consignes renvoie à un mode de travail pédagogique. Une consigne peut enfermer les apprenants dans un système reproducteur ou, au contraire, susciter leur créativité et leur imagination. Pour ce faire, la consigne doit être stimulante, ouverte et constructive :

- elle doit donner à l'apprenant l'envie de s'exprimer ;
- elle ne doit pas l'enfermer dans une simple exécution de l'attendu du formateur ;
- elle doit l'orienter (à la manière des situations-problèmes ⁶) vers une réalisation qui lui permettra de découvrir et d'expérimenter les notions langagières faisant l'objet de la séquence. Dans le cadre de l'acquisition d'une langue, la consigne sera souvent formulée de façon à favoriser la rencontre de deux ou plusieurs apprenants, cette rencontre étant l'objet propice de l'échange et de l'essai langagier dans un cadre déterminé.

Le groupe de travail oral de Lire et Ecrire



Lors d'une réunion du GT oral

Ces notes renvoient à un certain nombre de questions qui contribuent à la construction d'une note méthodologique concernant l'apprentissage d'une langue. Par exemple, quand on parle de mémorisation, que met-on derrière ce mot ? Pourquoi doit-on mémoriser ? Qu'est-ce qu'on doit mémoriser ? Quelles sont les stratégies mises en place pour développer la mémorisation ? Comment travailler de manière émancipatrice et conscientisante avec un groupe oral débutant ? Que faut-il mettre en place pour cela ? Quels sont les différents paramètres extérieurs (non langagiers) qui interviennent dans l'apprentissage oral d'une

langue ? Quelles sont les compétences langagières prioritaires qu'un apprenant doit acquérir pour qu'il puisse communiquer ?

Pour enrichir la connaissance et la réflexion du groupe, les réunions mensuelles ont été ponctuées de moments d'échanges de pratiques et de lecture de différents documents de référence en lien avec la problématique ⁷.

Quelles perspectives ?

Avant le break des vacances de juin dernier, le groupe a évalué son fonctionnement. Son constat était globalement positif quant à la

composition du groupe, son mode de fonctionnement, sa méthode de travail, son animation et les outils présentés. La participation des formateurs au sein du GT oral a également eu pour effet de les crédibiliser auprès de leurs collègues et de leur donner plus d'assurance quant aux méthodes et outils qu'ils utilisent. Ils se sentent moins seuls, moins 'parents pauvres de l'alpha' et leur public d'apprenants est mieux pris en compte.

Le groupe a également évalué le travail réalisé. Il estime avoir atteint les objectifs fixés pour l'année, tout en étant conscient que le travail ne fait que commencer. Outre une réflexion sur différents thèmes (travailler avec un groupe hétérogène, le passage de l'oral à l'écrit et l'évaluation...), le groupe souhaite finaliser cette année une valisette sur le questionnement dans un groupe oral.

Cécilia LOCMANT
Lire et Ecrire
Communauté française

1. *Travailler en spirale signifie revenir plusieurs fois, à des moments différents et dans un contexte différent, sur les mêmes contenus, les mêmes savoirs, de manière chaque fois plus approfondie jusqu'à la maîtrise totale de ceux-ci.*

2. **Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles, Troisième exercice – Données 2006-2007**, p. 28.

3. *Pour toute information concernant le Référentiel, prendre contact avec les régionales de Lire et Ecrire.*

4. **Le Petit Robert**, Ed. Dictionnaires Le Robert, 1996.

5. **Dictionnaire de pédagogie**, Editions Bordas Pédagogie, 2004, p. 63.

6. *Sur les situations-problèmes, voir par exemple : Corinne TERWAGNE, **Le défi pédagogique : un gant à relever pour l'apprenant... et le formateur**, in Journal de l'alpha, n°129, juin-juillet 2002, pp.5-7.*

7. *Présentation et débat autour du travail de fin d'études d'Esmeralda CATINUS : **Les interactions entre l'oral et l'écrit** (Institut Roger Guilbert, année académique 2007-2008) ; présentation de livres de référence intéressants comme : **Les intelligences multiples – La théorie qui bouleverse nos idées reçues** d'Howard GARDNER (RETZ, 2008) ; **Apprendre et enseigner l'intelligence des langues – A l'école de Babel, tous polyglottes** de Joëlle CORDESSE (Chronique sociale, 2009) ; etc.*

Lors d'une réunion du GT oral



« Nous et notre entourage »

Articulation entre un projet pédagogique et des objectifs linguistiques

D'avril à mai 2008, Nadia Dziergwa a mené avec un groupe oral débutant un projet pédagogique intitulé 'Nous et notre entourage', en vue de préparer la participation du groupe à la journée portes ouvertes du Collectif Alpha de Molenbeek, le 5 juin 2008. La mise en œuvre d'un projet, articulé à des objectifs linguistiques bien précis, se caractérise par une responsabilisation progressive de l'apprenant dans son apprentissage. Elle se caractérise également par la création d'un espace où les apprenants cohabitent et évoluent ensemble, faisant interagir savoir-faire et savoir-être, dans un schéma essentiel à l'Homme : celui de la communication.

Dans les lignes qui suivent, Nadia décrit pas à pas les tenants et aboutissants de sa démarche, déroule le fil du projet jusqu'à sa finalisation et en évalue l'apport pour chaque apprenant, tant au niveau de l'apprentissage que de l'évolution personnelle au sein du groupe.

Afin d'organiser mon programme de travail et visualiser comment j'allais construire les séances pour qu'elles aient pédagogiquement un sens, je pensais fixer les objectifs spécifiques à partir des besoins et des attentes des apprenants.

Or, je fus rapidement confrontée à une réalité à laquelle je ne m'attendais pas : au sein de ce groupe 'd'oral', une personne sur dix parlait français en dehors du Collectif (avec sa fille), deux personnes sur dix avaient « *besoin du français pour trouver du travail* ». Les autres n'avaient pas réellement besoin de parler français. Ils me disaient : « *A Molenbeek, tout le monde parle arabe...* ».

J'ai réalisé que l'apprentissage du français avec certains groupes de personnes analphabètes n'est pas l'unique finalité à viser et j'ai intégré qu'en pratique, l'alphabétisation, c'est aussi se servir du français pour aller vers quelque chose d'autre. Ce quelque chose d'autre, en réalité fondamental, tend vers l'émancipation. Dès cette prise de conscience, beaucoup de choses deviennent possibles.

L'expression orale, mais aussi la lecture et l'écriture approchées à l'aide de différents supports, ont abouti à **une création concrète, visuelle et auditive, tant individuelle que collective** : 9 panneaux ainsi qu'un enregistrement

Les principes et objectifs pédagogiques

Les **principes pédagogiques** sur lesquels je base mon approche, sont, entre autres :

- 'tous capables' ;
- l'auto-socio-construction des savoirs est porteuse de sens ;
- l'apprentissage tend vers le concret ;
- la mise en réflexion est un des chemins vers l'émancipation ;
- la création favorise la construction de l'émancipation ;
- la responsabilisation de l'individu, tant dans un travail individuel que collectif, est source de motivation et de créativité...

Les **objectifs pédagogiques généraux** sont les suivants :

- encourager la communication ;
- encourager les échanges oraux en français ;
- développer les potentialités ;
- enrichir le vocabulaire ;
- s'approprier des savoirs ;
- favoriser l'écoute et le partage dans le respect de l'autre ;
- aider à développer ou renforcer la confiance en soi ;
- encourager la solidarité au sein du groupe ;
- favoriser l'ouverture au monde extérieur ;
- donner l'envie de créer ;
- induire un réinvestissement des apprentissages dans la vie quotidienne.

Les **objectifs spécifiques** ont été fixés à partir du projet. Ces objectifs sont nombreux étant donné le nombre d'étapes qu'a requis la construction du projet. Les expressions ou mots de vocabulaire pour lesquels des animations ont été organisées, et qui parallèlement servaient pour le projet, sont principalement :

- les verbes en -er du 1^{er} groupe à l'indicatif présent, 1^{er} pers. du sing. ;
- entourer, entourage, mon entourage ;
- au centre, au centre de la classe, au centre de la feuille ;
- à gauche, à droite ;
- à côté de ;
- en haut, en bas ;
- tout en haut, tout en haut à gauche, tout en haut à droite ;
- tout en bas, tout en bas à gauche, tout en bas à droite ;
- il y a ;
- c'est, ce sont ; c'est moi, Hamid ;
- mon, ma, mes ; ton, ta, tes ; son, sa, ses ;
- il, elle ; il/elle dit ; ils/elles disent ;
- il demande, je réponds ;
- est-ce que... ?, qu'est-ce que... ? ;

- mon frère m'encourage, il/elle m'encourage ;
- j'ai besoin de ;
- j'écris, je lis ; je n'écris pas, je ne lis pas ;
- je ne parle pas (forme négative des verbes en -er, 1^{er} groupe).

De nombreux **supports didactiques** seront utilisés au fil des séances et, notamment :

- la bande dessinée *Les rebelles de l'illettrisme* ¹;
- le livre *Le voyage de Grand-Père* ²;
- une visite au Musée d'Art ancien ;
- les dessins et panneaux réalisés progressivement par les apprenants ;
- l'enregistrement audio des apprenants.

Mais aussi :

- des *Color Cards* ³;
- des dialogues enregistrés ⁴;
- le loto des situations sonores ⁵;
- des cartes *Schubi* ⁶;
- des photos, des images, etc.

sur lequel on entend chaque apprenant présenter son panneau avec la participation des autres apprenants du groupe.

Amener les apprenants à une réflexion sur leur participation, les moteurs et les freins de leur apprentissage liés à leur entourage, relève également de **l'éducation permanente**.

Le groupe

Le noyau du groupe est constitué de 10 personnes qui suivent les séances de manière assidue. Ce noyau comprend 5 hommes et 5 femmes : 4 Marocains et 4 Marocaines, une Turque et un Afghan, âgés de 28 à 57 ans.

Au départ, il fallait construire un cadre où chaque apprenant puisse participer en se sentant bien, ait sa place, puisse s'exprimer et être écouté sans être jugé ; un cadre où la mixité devient avec certitude une richesse et non un obstacle ; un espace où chacun

puisse s'investir, à sa manière, dans ce qui s'y passe. Plus tard, le travail allait déboucher sur une création dans laquelle chaque personne aurait sa part de responsabilité. L'écoute et la patience de chacun étaient requises implicitement tous les jours.

Au fil des jours, l'ambiance a été de plus en plus bénéfique au groupe et au travail en général. Les moments de réflexion et de partage ont été nombreux. Petit à petit, les apprenants m'ont fait confiance et, moi aussi, je leur ai fait confiance. Cette confiance réciproque est rassurante et favorise un climat propice à l'apprentissage, quel qu'il soit. La participation et l'investissement personnel de chacun, en dépit des problèmes familiaux, de santé et autres, ont été énormes. Tant lors des animations liées au projet que lors d'exercices plus dirigés vers 'l'usage du français', tous les apprenants du groupe ont participé avec enthousiasme.

Les étapes du projet

Le thème de la journée portes ouvertes du 5 juin avait été choisi lors d'une réunion d'équipe des formateurs du Collectif : l'apprenant et son entourage ; les freins et les soutiens de cet entourage par rapport à son apprentissage.

Je n'ai pas voulu aborder le sujet de manière directe avec les apprenants. J'ai préféré l'amener progressivement. J'ai donc accordé le temps nécessaire aux premières étapes de façon à ce que le groupe intègre bien de quoi on parle.

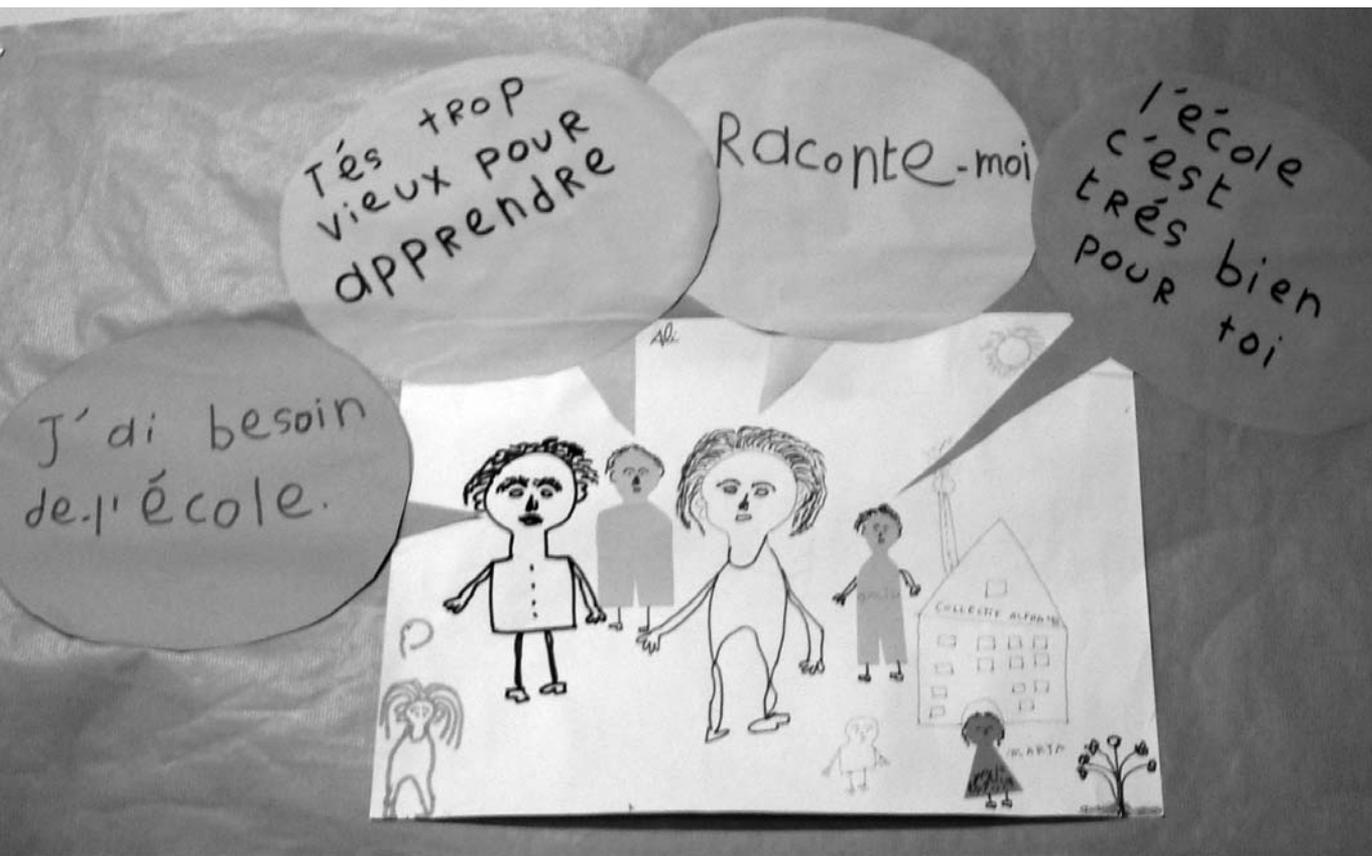
Chaque étape, **progressivement**, a fait appel à différents savoirs (être et faire). Pédagogiquement, chaque étape intervient à un

moment précis de l'évolution du travail, en raison de **la complexité grandissante des compétences** à faire intervenir. J'ai visé également une prise de conscience de la part des apprenants de leur participation au projet ainsi qu'**une valorisation de la personne et de ses compétences**. Ce travail a pris du temps mais je pense que le résultat fut gratifiant pour tous.

1. Aborder le thème (et le mot 'entourage')

Avant de parler d'entourage, nous sommes revenus sur le mot 'entourer', un mot qui revient parfois dans des consignes d'autres exercices proposés au groupe.

Ensuite, j'ai organisé une activité dans la



classe où les apprenants se déplacent à leur gré sur une musique. Lorsque la musique s'arrête, tous s'arrêtent. Chaque apprenant regarde alors qui est près de lui. A chaque fois, les personnes se retrouvent avec un entourage différent. Je fais ensuite un 'arrêt sur image' : lorsque la musique s'arrête, chaque personne va dire ce qu'elle voit, qui elle voit, qui est près d'elle, qui est plus loin,... Interviennent ici les notions de gauche, droite, au centre, etc. Les autres

écoutent et disent s'ils sont d'accord. Si ce n'est pas le cas, on en discute. D'autres animations ont également permis de visualiser ces notions (*voir fiche pédagogique*).

2. Choisir un inducteur

J'ai choisi le premier récit de la BD *Les rebelles de l'illettrisme* comme inducteur. Il s'intitule *La volonté de s'en sortir*.

Le groupe est divisé en sous-groupes et chaque sous-groupe reçoit la BD. Les appre-

Fiche pédagogique

Objectifs de l'animation

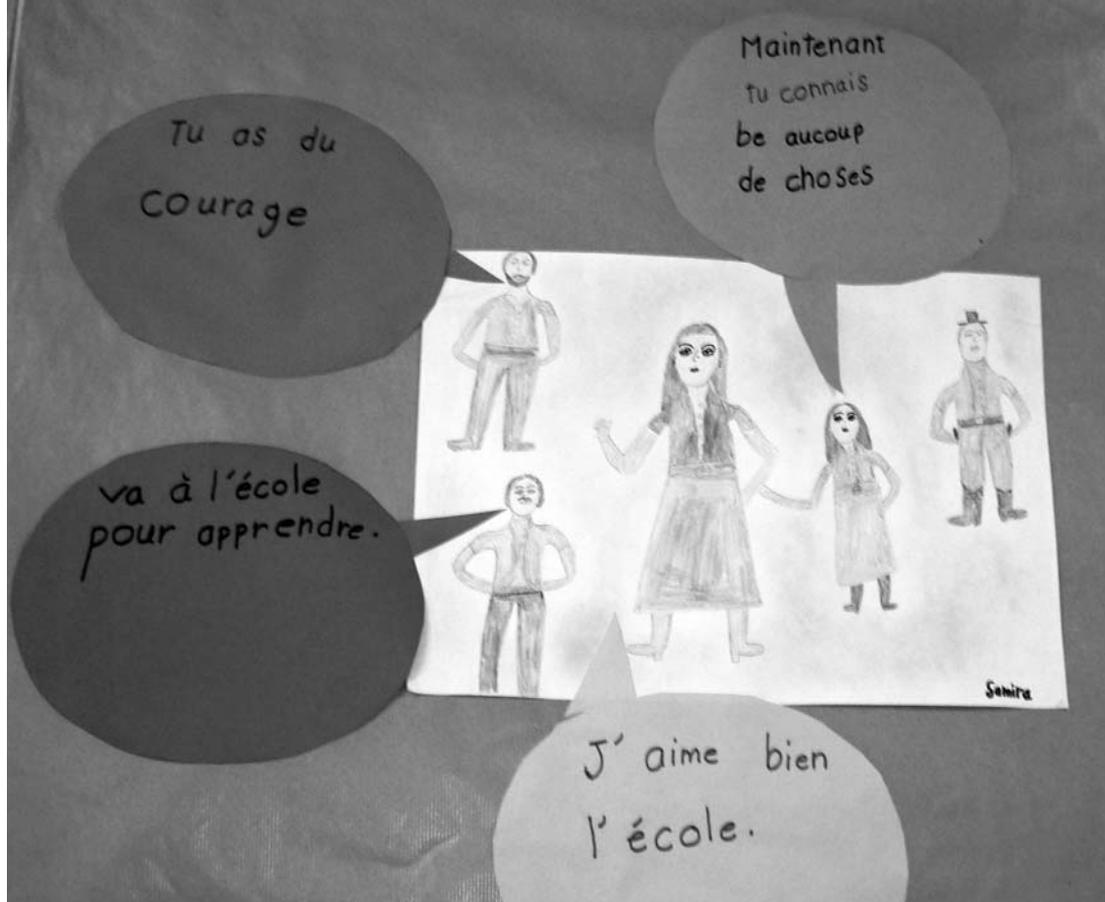
- Rappel des couleurs ⁷.
- Utiliser les expressions : au centre, à droite, à gauche, en dessous, au-dessus, à côté de, etc.
- Visualiser ce que cela veut dire.
- Compréhension à l'audition.
- Expression orale (par la suite).

Matériel

- Feuilles A3 vierges (1 par binôme).
- Des rectangles de couleur.
- Un cache.

Déroulement

- Les apprenants sont par deux. Ils disposent d'une feuille A3 vierge et de 10 rectangles de couleurs différentes : jaune, orange, rouge, bleu clair, bleu foncé, vert clair, vert foncé, mauve, rose et noir.
- Ils isolent leur feuille du regard des autres (en plaçant un cache). Et moi de même.
- Je place mes cartons de couleur sur mon A3 et je vais décrire la disposition couleur par couleur des cartons. Exemple : « *Au milieu de la feuille, il y a le rouge. A côté du rouge, à gauche, il y a le jaune. En dessous du jaune, il y a le vert clair.* » Etc. Les apprenants doivent disposer les couleurs d'après ce qu'ils comprennent.
- A la fin, lorsque j'ai décrit tout ce qu'il y a sur ma feuille, tous les apprenants retirent leur cache, moi de même. Et nous comparons.
- Chaque personne va à tour de rôle redécrire tout l'A3.
- Après, on inverse les rôles. Par la suite, chaque binôme, à tour de rôle, va prendre la place de l'animateur et commencer à décrire son A3 avec les cartons qu'il a disposés selon son choix.



nants découvrent l'histoire en lisant par-ci par-là un mot mais principalement en regardant les images. Ensuite, on compare ce qui a été compris. Puis, les apprenants posent des questions.

3. Amener les apprenants à s'approprier l'histoire

En fait, je n'ai rien dû faire pour amener les apprenants à s'approprier l'histoire. Après compréhension de l'histoire, tout de suite les apprenants réagissent : « *C'est comme nous!* ». Je leur demande pourquoi 'c'est comme eux'.

Une apprenante raconte qu'un jour, elle s'est perdue en ville. C'était peu de temps après son arrivée en Belgique. Finalement, lorsqu'elle retrouve le chemin de son domicile et qu'elle arrive chez elle, elle pleure, pleure...

Un apprenant raconte qu'il cherchait une rue : la personne à laquelle il s'adresse pour demander son chemin se moque de lui... il n'a pas compris ce qui se passait... Plus tard, quelqu'un d'autre lui explique qu'il se trouve dans la rue qu'il cherche.

Les apprenants s'identifient aux protagonistes qui se sentent seuls, parfois désemparés parce qu'ils ne savent pas lire, pas écrire et pas bien parler... mais qui décident « *d'aller à l'école* ». Ce fut un beau moment de partage, rempli d'émotions.

Nous avons pris le temps de parler de ces expériences et des décisions prises d'apprendre à lire, écrire, parler...

4. Jouer l'histoire

C'est la scène où on cherche une rue en indiquant une adresse écrite sur un bout de

papier qui est ici exploitée. Elle est parlante pour de nombreuses personnes du groupe.

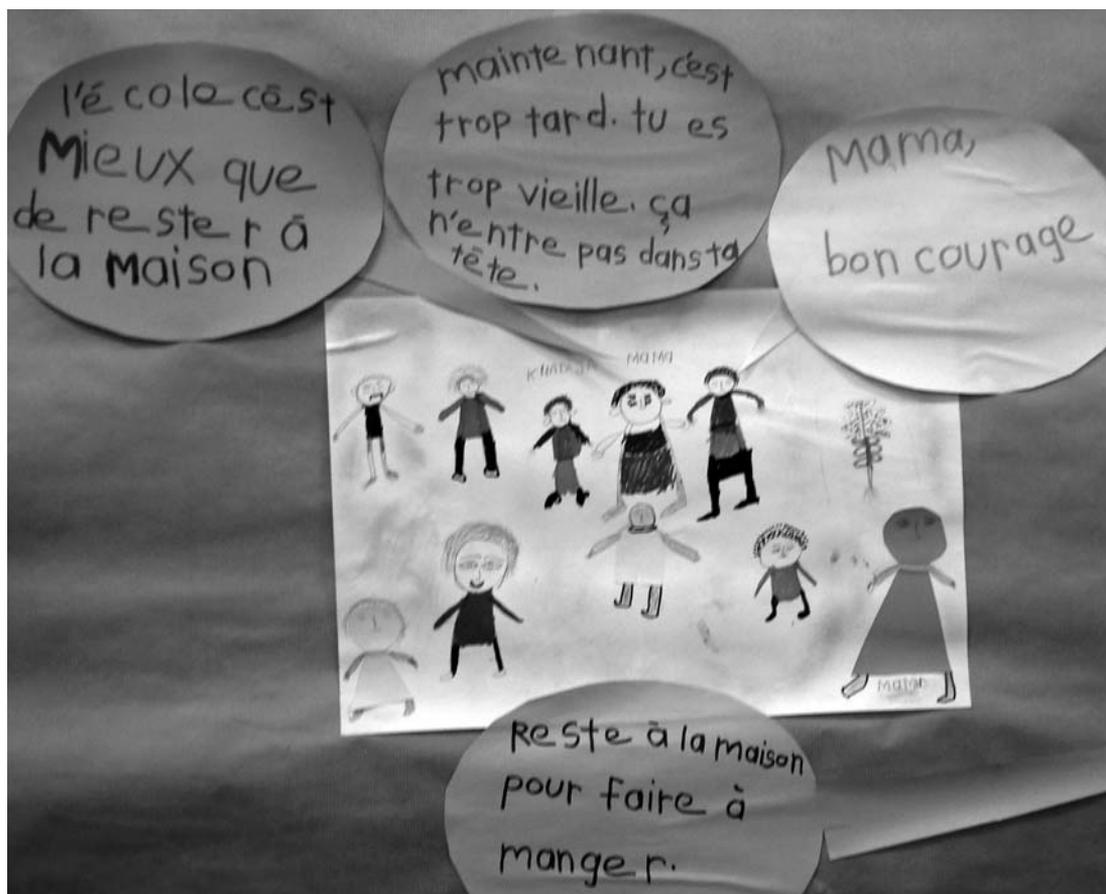
5. Vers une création individuelle : transposer le thème en dessin

Je propose aux apprenants de faire un dessin sur une feuille blanche A3. On peut dessiner ou, pour ceux qui ne veulent pas ou ne savent pas dessiner, faire un collage à l'aide de petits personnages de papier couleur.

Avec un autre public, la consigne en français aurait été : « *D'abord, tu te dessines.* » Mais malgré une animation sur les verbes pronominaux à la 1^{ère} et 2^e pers. du sing., la forme pronominale n'est pas encore acquise. Je formule donc la consigne de la manière

suivante : « *D'abord, Hamid, tu te dessines. Hamid dessine Hamid.* » Et à chaque personne, je m'adresse en utilisant les deux formules : « *D'abord, Samira, tu te dessines. Samira dessine Samira.* ».

Ensuite, vient une nouvelle consigne : « *Après, tu dessines autre chose. Quand tu es au Collectif Alpha, à qui tu penses ?* ». Je n'avais pas envie de dire : « *Après, tu dessines ton entourage* ». C'était intéressant de voir que, spontanément, tous (sauf Ali) se dessinaient au centre de la feuille. Je dis spontanément, ce qui est relatif puisque c'était induit depuis le début du travail ; mais malgré tout, je n'avais pas demandé de se dessiner au centre de la feuille.





A ce stade, le dessin est uniquement composé de personnes (l'apprenant et son entourage, plus ou moins proche) ; il ne contient pas encore de phylactères.

6. Décrire oralement son dessin

La description orale du dessin fait appel à de nombreux éléments langagiers. Je demande : « Qui est sur le dessin ? Pourquoi ? Que dit-il/elle ? Est-ce que toi, tu dis quelque chose ? Quoi ? Pourquoi ? ».

La description est préparée individuellement, puis présentée devant les autres apprenants qui découvrent par la même occasion les dessins des autres. Les compliments réciproques fusent... et c'est vrai que les dessins sont beaux !

Cette étape est bien entendu une préparation à l'étape 11 (description de tout le panneau), mais avec moins d'éléments langagiers.

7. Formuler des conseils

Animée par ma collègue Bénédicte Verschieren, cette séance est consacrée aux conseils que peut donner l'entourage d'une personne lorsque celle-ci décide de quitter son pays pour trouver du travail. Bénédicte utilisera l'album d'Allan Say *Le voyage de Grand-Père* qui illustre le thème de l'exil.

Tout de suite, lorsque Bénédicte raconte l'histoire, les apprenants se comparent au héros : « C'est la même chose que nous ».

Faisant le lien avec le projet *Nous et notre entourage*, des conseils, petites phrases sous forme de bandelettes, sont alors lues aux apprenants. Ceux qui le désirent peuvent en créer d'autres.

Bandelettes proposées :

- Chaque jour on apprend un peu.
- L'école c'est difficile.
- Tu parles mieux maintenant.
- Maintenant je peux aller seul au CPAS.
- Tu ne penses plus à moi.
- N'oublie pas de te reposer.
- Maintenant, tu connais beaucoup de choses.
- Je t'admire.
- Tu vas perdre ton temps.
- C'est formidable.
- Etc.

Suggestions des apprenants (je note ce qu'ils disent) :

- Va à l'école pour apprendre.
- Reste à la maison pour faire à manger.
- Maintenant, c'est trop tard. Tu es trop vieille. Ça n'entre pas dans ta tête.
- Continue ! Continue comme ça.
- Si tu ne lis pas, si tu n'écris pas, tu ne trouves pas un bon travail.
- Bon courage.

Bénédicte nous emmènera le lendemain au Musée d'Art ancien où elle invitera les participants à reprendre les conseils vus la veille et à les attribuer à des portraits rassemblés dans une salle. Elle proposera ensuite à chaque participant de 'faire parler' chaque portrait en énonçant oralement ces conseils.

On constatera, en regardant le travail final (*voir illustrations*), que les phrases suggérées

par les apprenants ont été reprises par l'un et l'autre pour faire parler leur entourage...

8. Les 'bulles'

Petite parenthèse sur les 'bulles'. Qu'est-ce que c'est des bulles ? A quoi ça sert ?

Je reprends *Les rebelles de l'illettrisme* qui avait servi d'inducteur. On regarde ensemble l'histoire *La volonté de s'en sortir* que nous avons découverte lors de la deuxième étape et je demande : « *Les bulles, à quoi ça sert ?* ». Un apprenant me répond : « *Il dit.* »

Petite discussion sur les bulles.

Confection des phylactères de couleur : travail d'équipe. Les hommes tracent des traits, les femmes découpent.

Chaque apprenant choisit autant de bulles qu'il veut. S'il veut faire parler une seule personne, c'est son choix, il ne prendra qu'une seule bulle. S'il veut faire parler trois personnes, il prendra trois bulles...

Il me semble nécessaire de souligner ceci : il est évident que les personnes qui forment l'entourage des apprenants sur les dessins n'ont pas dit textuellement ce qui est mentionné dans les phylactères (d'autant que cet entourage ne s'est certainement pas exprimé en français !). Ces phrases traduisent **le message qui est passé.**

9. Faire parler les protagonistes du dessin

Chaque apprenant choisit des phrases qui pourraient être ce que dit telle ou telle personne sur son panneau. C'est une étape importante car l'apprenant commence ici visuellement à faire parler les personnes de son dessin.

L'air de rien, cette étape est délicate. Les apprenants fixent quelque chose. Que le mari d'une apprenante lui fasse des remarques lorsqu'elle vient au Collectif Alpha, c'est une chose. Fixer cela sur un panneau où l'on voit l'apprenante, et où l'on voit son mari dire 'Tu ne penses plus à moi', c'en est une autre, c'est une autre dimension, cela devient presque un témoignage... ici, en l'occurrence, assez courageux.

10. Moment d'écriture et de lecture

Chaque apprenant recopie les bandelettes-phrases dans les bulles confectionnées et dont il a choisi les couleurs. Il se relit et vérifie qu'il a bien recopié. Il colle ensuite 'ses' bulles sur son panneau.



Afin de rendre ce travail le plus complet possible, il était intéressant d'y ajouter un moment d'écriture et de lecture qui, pour certains, fut un support de mémorisation complémentaire.

11. Décrire oralement

tout le panneau

Chaque apprenant va décrire **tout son panneau** ; d'abord seul, à côté de moi avec le panneau sur la table, ensuite devant le groupe avec le panneau affiché au tableau.

Ce qui fait plaisir à voir et à entendre lors de cette étape, ce sont les exclamations d'admiration des apprenants en voyant tel ou tel panneau. Les compliments, entre participants et en français !, sont aussi de la partie : « Bravo » ; « C'est très bien » ; « C'est très beau » ; « C'est un bon travail »...

Cette description nécessite plus d'éléments langagiers que la première (étape 6) et se fait dans l'entièreté par l'apprenant seul. Les autres 'voix' n'interviennent pas encore. L'apprenant va sentir lui-même par la suite, grâce à l'intervention des autres apprenants dans son travail, une nouvelle dynamique, intéressante, qui nécessite un engagement avec d'autres personnes, hommes et femmes.

12. Vers une création collective : jouer le panneau

Il s'agit maintenant de se mettre en scène et en plus, de jouer un membre de la famille de quelqu'un du groupe. Qui va jouer le rôle de la femme d'un tel ? Qui, parmi les hommes, acceptera de jouer le mari d'une telle ?

Je me demandais comment les apprenants allaient réagir lors de cette étape.

Je suis agréablement surprise. Les apprenants mettent leur pudeur habituelle entre parenthèses et, avec beaucoup de respect mais non sans humour, se prennent au jeu et acceptent l'idée que tout se passe dans quelque chose de cadré : un travail collectif.

Cette étape, exigeante, prépare l'étape de l'enregistrement. Chaque apprenant doit bien intégrer son/ses rôle(s) !

13. Mémorisation

La mémorisation s'est faite au cours des animations. Elle a été relativement facile (sauf la phrase 'je vais me débrouiller toute seule', qui a requis moult efforts à Mimount... et tout le groupe, sans que je demande quoi que ce soit, l'aide à prononcer, écrire, et répéter cette phrase !).

Finalement, les apprenants connaissent leur panneau mais aussi celui des autres car ils se sontentraîdés pour mémoriser. Ainsi, sans vraiment le réaliser, petit à petit, les apprenants ont mémorisé leurs phrases et celles des autres.

14. Suite de la création collective : l'enregistrement

L'enregistrement est une étape difficile parce que stressante pour beaucoup. Tous sont très nerveux, les femmes plus particulièrement encore que les hommes. Les voix tremblent, les mots se mélangent, le trac est là ! J'opte pour quelques petites formules relaxantes basées sur la respiration et le corps. Après, ça va... un peu mieux. Certains font cet enregistrement de mémoire, d'autres utilisent le panneau comme support visuel, d'autres encore lisent certaines phrases.

Cette partie du travail demande énormément de concentration aux apprenants. Il faut

parler distinctement, en direction de l'enregistreur mais surtout, il faut faire preuve d'une grande écoute pour savoir quand intervenir. Ce n'est pas la même chose que de jouer les saynètes. L'absence de mise en scène rend la restitution plus difficile et requiert une grande attention.

15. Présentation publique (pour ceux qui veulent)

J'avais dit, en classe, que ceux qui le voulaient présenteraient leur panneau lors de la journée portes ouvertes du 5 juin. J'espérais que tous les apprenants le feraient. Cela dit, l'enregistrement était là pour justement éviter cet exercice à ceux qui n'oseraient pas... Malgré tout, trois personnes l'ont fait. Beaucoup de personnes ont été enthousiastes en regardant les panneaux et en écoutant l'enregistrement. Les apprenants étaient très fiers de leur travail.

Progression des apprenants

De manière générale, le groupe a progressé au niveau de l'expression orale et des objectifs linguistiques qui avaient été fixés, même s'il s'agit d'oral dirigé et non d'oral spontané, celui-ci restant assez faible.

Les étapes du projet, progressivement plus exigeantes au niveau du savoir-être de chacun ainsi que des compétences, ont été propices à un épanouissement personnel de certains (parfois léger mais réel) et à une écoute sincère au sein du groupe. Cela dit, la qualité de la diction des apprenants, comme on l'entend sur l'enregistrement, témoigne aussi du travail effectué par tous. Pour chacun l'évolution a été évidemment différente.

Ainsi, je pense que l'année a été difficile pour Ali. Ses problèmes de santé et les drames

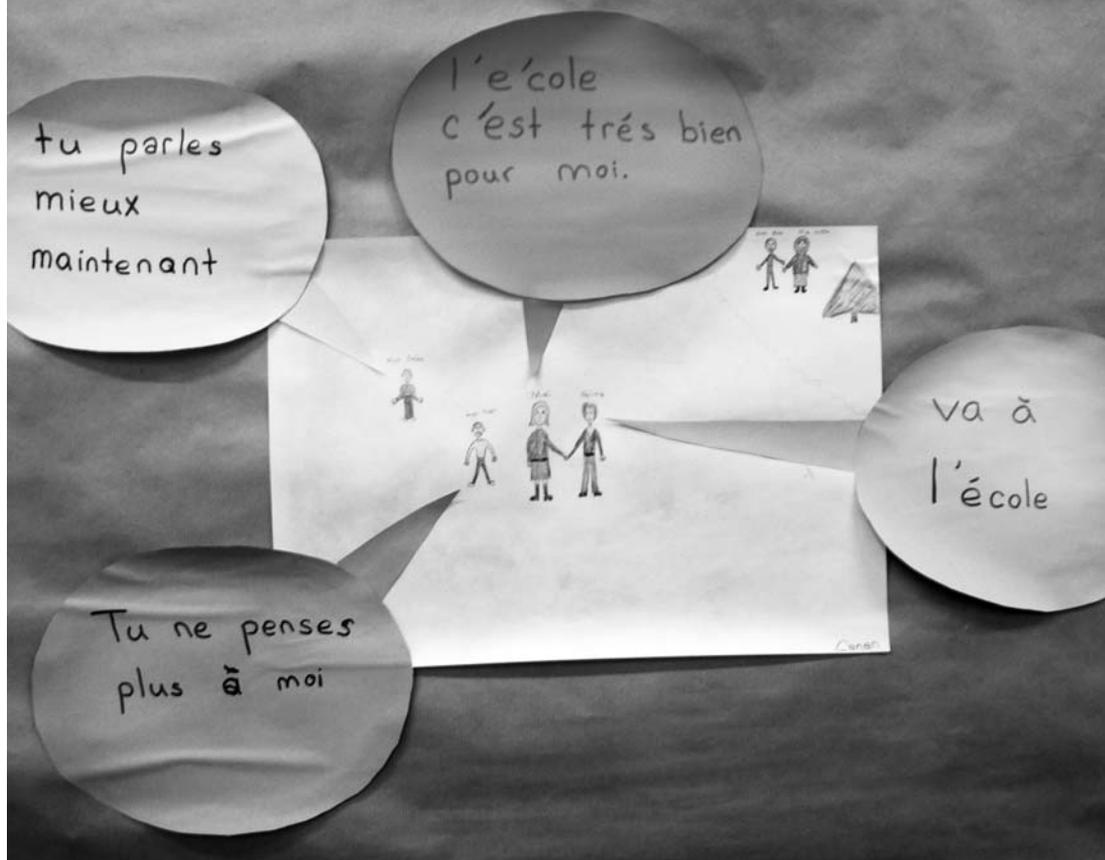
quotidiens vécus par ses compatriotes afghans lui sapaient le moral. J'ai souvent senti Ali particulièrement angoissé. Son apprentissage en a été fort perturbé. Je l'ai encore plus encouragé lors des descriptions orales et des mises en scène où il s'est démarqué par ses qualités d'acteur. Il s'était déjà démarqué au niveau du paraverbal dans certaines animations. C'est lui qui joue le rôle du mari mécontent d'une apprenante et qui crie : « *Tu ne penses plus à moi !* ». Il a eu beaucoup de succès et tout le monde riait. Ses aptitudes ont aussi donné envie à d'autres de jouer le jeu.

Canan (prononcé Djanan) a eu des difficultés à se défaire d'une attitude scolaire. Malgré son irrégularité, le projet lui a permis de surmonter sa timidité et de prendre sa place au sein du groupe.

Hamid, par sa loquacité et son enthousiasme communicatif, fut un moteur très important au sein du groupe. Pour le projet, il a apporté un soin tout particulier à son dessin. Lors des descriptions et des mises en scène, ainsi qu'à l'enregistrement, Hamid a fait preuve d'énormément de concentration.

Les progrès qu'a faits Mimoun sont remarquables à tous points de vue. Lui qui n'osait pas s'exprimer en début d'année 'parce qu'il ne savait pas parler français', a fini par comprendre que l'espace dans lequel il évoluait avec les autres apprenants du groupe était justement un espace où il pouvait oser.

Mama, qui parle français en dehors du Collectif, est 'le correcteur oral spontané' du groupe. Elle est donc souvent sollicitée... (pas par moi, ce n'est pas moi qui lui attribue ce rôle). Pour décrire son dessin, elle dira spontanément la phrase suivante :



« *Ma famille, qui est loin...* ». Mama vivait un drame familial au moment où nous avons préparé et effectué l'enregistrement. Elle était cependant présente !

Mimount, la cadette du groupe, m'a particulièrement épatée. Outre l'application avec laquelle elle a travaillé toute l'année, elle a, petit à petit, mais sûrement, surmonté une grande timidité.

Il aura fallu un certain temps à Mokhtar pour s'impliquer pleinement dans le projet. Il est le seul à avoir recommencé entièrement son dessin lorsqu'il a réalisé que ce dessin serait exposé. D'autant que sur la première version, il avait dessiné à côté de lui une espèce d'alien aux longs bras... C'est par la suite qu'il a fait le dessin où il est entouré de sa femme et de sa fille. Mokhtar, qui en début d'année, émettait des sons ressemblant à des râles, a fait énormément d'efforts d'articulation, de prononciation et

de distinction des voyelles (il suffit d'écouter la façon dont il dit sur l'enregistrement : « *à droite, c'est ma fille ; èèèèlle dit...* »). En début d'année, Mokhtar émettait un son étrange pour 'il' et 'elle' confondus.

Bien que Mostapha savait qu'il ne pourrait pas terminer le travail entamé parce qu'absent à la fin de l'année, sa participation fut très active durant toutes les animations. Il était très curieux et posait de nombreuses questions. C'est dommage qu'il n'ait pas pu s'impliquer jusqu'au bout.

Rahma a des talents artistiques. Elle a l'oreille musicale, le sens du rythme et aime dessiner. Elle a passé beaucoup de temps à figoler son dessin. Rahma s'entendra pour la première fois de sa vie, seule, sur un enregistrement. Elle en fut très émue et très fière. Rahma dit sur l'enregistrement : « *Devant moi, ce sont (!!!) mes nièces.* »

Personnellement, je trouve que tous les dessins sont superbes. Celui de Samira a eu un énorme succès. Samira fut le pont par excellence entre les hommes et les femmes du groupe. C'est grâce à elle, en particulier, que les femmes ont été plus à l'aise pour s'exprimer.

Conclusion

L'articulation entre projet pédagogique et objectifs linguistiques a requis et permis des animations très variées, aux facettes pédagogiques multiples permettant la mise en valeur des potentiels différents de chaque apprenant ainsi que la possibilité d'exploiter les différentes compétences de chacun ou de les enrichir.

Les créations individuelles et collectives, porteuses de sens, résultats concrets d'un travail structuré, sont le reflet de deux des principes pédagogiques que j'essaie d'appliquer au mieux :

- La responsabilisation de l'individu, tant dans un travail individuel que collectif, est source de motivation et de créativité.
- La création favorise la construction de l'émancipation.

Cela dit, je pense qu'un projet facilite l'approche de ces principes.

Les étapes, progressives, ont favorisé la confiance en soi et ont encouragé la communication, au sens large du terme. Il va de soi que la participation des apprenants et leur motivation grandissante au cours des animations comptent parmi les moteurs essentiels du projet.

Le travail de cette année a ouvert des portes. Il est en effet possible d'exploiter les panneaux et l'enregistrement de manière

très intéressante. Si un apprenant présente un panneau qui n'est pas le sien, tout devient différent. Ali dira : « *Au centre de la feuille, c'est Hamid. A droite, à côté de lui, ce sont ses enfants. A gauche, à côté de lui, c'est son voisin. Son voisin demande...* ». Etc.

Je terminerai par ceci : cette expérience, ma première en alphabétisation, fut, tant au niveau du travail avec les apprenants que des questionnements et des recherches qu'il a suscitées, passionnante !

Nadia DZIERGWA
Collectif Alpha Molenbeek

1. **Les rebelles de l'illettrisme**, Scénarios et dessins de Lilo GRECO d'après des idées des membres de l'association 'L'illettrisme Osons en parler', Lire et Ecrire Communauté française, 2006.
2. SAY Allen, **Le voyage de grand-père**, L'Ecole des loisirs, 2000.
3. HARRISON Vanessa, **Color Cards**, Winslow Press, 1992. Séries utilisées : Verbs, Everyday objects, Prepositions.
4. Maïa GREGOIRE, Alina KOSTUCK, **Exercices audio de grammaire. Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire**, Clé International, 2005. Dialogues utilisés : Ma famille (p.14), Ames sœurs (p.15).
5. **Loto des situations sonores**, Editions Nathan.
6. **Cartes imagées pour raconter et inventer des histoires** (Editions Vocaludik, www.vocaludik.fr/Cartes_SCHUBI-c-191_251.html).
7. *En tout début d'année, les noms des couleurs avaient déjà fait l'objet d'une séance qui sera suivie par de nombreuses redondances. Ainsi, je redemandais à chaque utilisation quelle était la couleur des cartes plastifiées reprenant les lettres de l'alphabet.*

Le diaporama **Nous et notre entourage** peut être téléchargé sur le site du Collectif Alpha à la page : www.collectif-alpha.be/article135.html

Préparer une séquence de formation pour un groupe oral

Poser des jalons à partir d'un exemple

Dans le cadre de cet article, je souhaite mettre l'accent sur le questionnement que je mène lorsque je dois préparer un exercice d'entraînement à l'apprentissage d'une structure du français. L'exemple est le suivant : lors d'une séquence de formation, je constate une difficulté rencontrée par plusieurs personnes dans la production de l'impératif et je décide dès lors de lui accorder une séquence de systématisation et de réflexion.

Quelques réflexions préalables

Lors des formations de formateurs que j'anime régulièrement, une question me poursuit sans cesse : comment amener les participants, formateurs en alphabétisation, à construire leur formation de manière cohérente par rapport aux valeurs de l'institution qui les emploie, c'est-à-dire en mettant ces valeurs en œuvre dans la construction d'une démarche pédagogique. Par exemple, pour Lire et Ecrire, il s'agit de construire une démarche pédagogique émancipatrice qui vise à augmenter le degré d'autonomie des apprenants, à développer/affirmer leur esprit critique, à favoriser la rencontre et la discussion,...

Souvent, les formateurs me demandent des recettes, des outils qui feraient que tous les apprenants soient, à l'issue du programme de formation, capables de produire un français efficace et correct. Malheureusement, mon expérience me permet d'affirmer que ce n'est pas possible. Chaque individu, chaque

groupe est particulier et demande à chaque fois de se re-questionner sur la pertinence de tel ou tel exercice, de tel ou tel outil, dans telle ou telle situation.

Dans la pratique de l'apprentissage du langage oral, je distingue deux aspects importants : l'un est lié à l'aspect communicatif, fonctionnel de la langue (en termes d'efficacité) ; l'autre est lié à l'aspect plus linguistique,

Travail de l'oral à Lire et Ecrire Tubize



c'est-à-dire comment produire des énoncés corrects dans une situation donnée.

Je suis convaincu que les deux aspects doivent être travaillés de manière concomitante. L'exercice d'entraînement étant la résultante d'un déficit rencontré lors de la production orale dans un exercice de communication.

Passons maintenant à l'exercice d'entraînement annoncé : celui de l'impératif.

Quelles questions vais-je d'abord me poser ?

Dans cette situation, je vais me demander :

1. Dans quels actes de parole réels utilise-t-on l'impératif (j'établis un listing) ?

Par exemple :

- > dominant/dominé
 - parents/enfants
 - professeur/élèves
 - patron/ouvriers/apprentis
 - ...
- > légitimité (par rapport à la loi)
 - hiérarchie militaire
 - maître/animal domestique (chien)
 - policier/automobiliste
 - ...
- > impératif de demande (personne étant de fait dans une situation de faiblesse par rapport à l'autre (moins mobile, plus éloignée, en détresse,...))
 - maladie
 - handicap
 - demande
 - ...
- > impératif de proposition (invitation à faire quelque chose ensemble...)
 - situations qui entraînent de facto l'utilisation de l'impératif
 - recette de cuisine

- consignes de sécurité
- ...

2. Quels sont mes besoins pour produire de l'impératif ?

Par exemple :

- > au niveau de la langue
 - verbe à l'impératif qui commence la phrase
 - intonation
 - mots injonctifs : stop !
- > au niveau de l'attitude
 - le regard
 - le ton (dans ce cadre, on peut distinguer différentes formes d'impératif : l'injonction, la demande, l'affectif,...)
 - le geste
- > et bien sûr, toute situation où l'impératif est 'obligatoirement' utilisé (*voir point 1*).

3. Quelles sont les contraintes pédagogiques que je me donne ?

- > une production
- > une recherche
- > l'utilisation d'une structure de phrase
- > la participation maximale de tous en termes de production et de compréhension
- > un moment de réflexion à l'issue de l'exercice sur les tenants et aboutissants de l'utilisation de tournures impératives.

C'est seulement alors, après m'être posé ces différentes questions, que je construis l'animation.

Comment mener l'animation ?

Voici maintenant, à titre d'exemple, le déroulement type d'une animation autour de l'impératif.

1. Je demande de constituer des sous-groupes sur le mode impératif.

Par exemple : « Les personnes qui portent une écharpe : allez près de la porte ! »



Des actes de parole où l'on utilise l'impératif...

2. Chaque sous-groupe reçoit une consigne différente en lien avec la production de l'impératif (à tirer au sort)

> « Vous devez produire x phrases – 8-10-12 en fonction du nombre de personnes qui composent le groupe (maximum 4) – qui font faire quelque chose à quelqu'un dans la (les) situation(s) suivante(s). Chaque participant devra en citer au moins deux. »

(NB : Dans le cadre de consignes actions, il est important de préciser à ce moment ce que l'on attend de chacun pour que tous s'impliquent dans la production et la répétition. Si je le dis plus tard, il est possible que ce soient uniquement les plus avancés qui produisent des phrases) :

- un parent à son enfant
- un professeur à un élève/des élèves

- un garagiste à son apprenti
- un coiffeur à son ouvrier
- un policier à un automobiliste
- un chasseur à son chien
- un mari à sa femme (ou inversement)
- un maçon au manœuvre
- un docteur/un dentiste à son patient
- un juge à un accusé
- ...

> « Vous devez établir » :

- une recette de cuisine
- des consignes de sécurité en cas d'incendie
- des consignes de sécurité dans une usine
- ...

Lorsque chaque groupe a produit ses phrases, ses consignes..., il doit les énoncer aux autres groupes qui doivent trouver les acteurs des situations et justifier leur choix.



Travail de l'oral à Lire et Ecrire Tubize

3. Un dernier travail (sans doute le plus important) sera de relever tous les éléments qui ont trait à la production d'une structure impérative, que ce soit d'ordre linguistique (verbe) ou para/extra/supralinguistique (intonation, geste), et à l'analyse du rapport entre les personnes que l'utilisation de cette structure provoque. Lors de la préparation de cette séquence de travail sur l'impératif, j'ai moi-même pris conscience que l'utilisation de l'impératif implique une hiérarchie, une domination : les apprenants n'en sont peut-être pas conscients ; il est donc important qu'ils découvrent eux aussi que les actes de langage ne sont pas neutres.

Pourquoi procéder de la sorte ?

Pour proposer des activités dynamiques, porteuses de valeurs pédagogiques, je dois impérativement questionner la langue et son objet en rapport avec le milieu dans lequel je travaille.

Ainsi, je peux fixer des balises qui me permettent de construire une animation qui répond aux critères que j'ai auparavant définis.

Par exemple :

- En tant que formateur, je ne veux pas être le détenteur du savoir et avoir pour mission de le transmettre, mais accompagner les apprenants dans la construction de ce savoir en leur proposant des situations complexes de construction, et ce même quand il s'agit d'exercices d'entraînement.
- J'ai foi en la capacité d'un groupe à réunir tous ses savoirs pour construire et à les mettre à la disposition de tous (hétérogénéité bienvenue).
- Je pense que pour apprendre, il faut essayer mais en étant en sécurité. L'apport du groupe permet de construire en toute sécurité et confiance. Même si je précise d'emblée que chacun devra produire au moins deux phrases à l'issue de l'animation.
- J'essaie toujours de proposer des animations qui sont les plus proches possible des situations de vie pour permettre aux apprenants de transférer vers l'extérieur les apprentissages que l'on fait lors de la formation, et ce y compris dans les exercices qui ont pour objectifs de travailler une structure particulière.
- ...
- Et bien sûr, toutes celles liées à l'aspect linguistique.

La langue est un outil que je me dois de questionner tant dans ses aspects formels (linguistiques) que dans ses aspects informels (objet du discours et implications dans une société donnée) pour l'utiliser de manière pertinente.

Je vous invite à tenter l'aventure...

Jean CONSTANT,
coordinateur pédagogique
Lire et Ecrire Verviers

La langue comme outil de communication

A Lire et Ecrire Brabant wallon, le but premier de l'apprentissage du français oral est de rompre la glace, d'oser communiquer, d'échanger, de se donner confiance. Et pour ce faire, un outil privilégié : la langue. La langue se vit, elle est un tout, elle s'entend, elle se parle, elle se voit, elle se lit, elle s'écrit. Pourquoi alors dissocier chaque compétence ? Faut-il attendre de tout comprendre à l'oral pour pouvoir comprendre l'écrit, c'est-à-dire lire ? Faut-il attendre de parler sans faute pour pouvoir écrire ? La grammaire, la conjugaison, l'orthographe peuvent attendre, mais pas la communication ! Et quand tout se met en place, les progrès sont manifestes...

Au départ : un groupe de 14 personnes ; de 22 à 65 ans ; hommes et femmes ; scolarisés un peu, un peu plus, pas du tout ; de toutes les nationalités, soit un Azéri, des Turcs, des Tchétchènes, une Equatorienne, une Vietnamiennne, une Thaï, une Djiboutienne, des Marocaines, une Monténégrine, un Rwandais.

Avant tout, créer une ambiance de solidarité, de connivence, de complicité. Rompre la solitude, tisser des liens, donner envie de comprendre, de parler, bref, de communiquer. Le rire est universel. Les larmes aussi.

Chez nous, l'entrée est permanente en fonction de la place disponible. Les apprenants restent en moyenne deux ans puis passent en alpha écrit 2 ou partent suivre une formation qualifiante ailleurs... Donc, le niveau est hétérogène, et c'est notre richesse.

Les anciens aident les nouveaux, les lecteurs lisent pour les non-lecteurs, chacun a quelque chose à donner et à recevoir.

Nous travaillons parfois en individuel (mais on peut toujours demander de l'aide à son voisin), très souvent par deux, puis en petits groupes, et enfin en grand groupe.

En tant que formatrice, je tente de garder un fil conducteur, mais avant tout, ce sont les apprenants qui donnent l'idée du travail du jour suivant.

*Teresa RIBAS, Pilar CASEDEMUNT, Roser CAPDEVILA,
Découvrir les magasins, Casterman, 1996*



Une activité-type

En équipe de deux ou trois, les apprenants regardent une même image illustrant **une vie de famille au petit déjeuner**. A partir de cette image, les savoirs et compétences suivants sont travaillés :

1. noms : Trouver 20 nouveaux mots : « dans la cuisine, il y a... ». Chaque équipe donne son résultat, les nouveaux mots sont classés dans un tableau des sons : dans *orange*, il y a le son *an* (qui s'écrit aussi *en*, *am* ou *em*), comme dans *mange*, *pense*, etc.

2. localisateurs : Où est-il ? On fait découvrir un objet aux autres en le situant : *derrière le frigo*, *en haut*, *sur le mur*,...

3. actions : Que font-ils ?

4. compréhension : Qui parle ? Qui dit ceci : « tu veux encore une tartine ? », « dépêche-toi, on va être en retard ! »,...

5. interculturel : Et chez vous ? Dans votre pays, qu'est-ce qu'on mange le matin ? Et ici, que mangez-vous ?

On établit des similitudes, on s'interroge, on se raconte...

6. déduction : A votre avis, il est quelle heure ? Qu'ont-ils fait avant ?

→ phrases au passé. Que vont-ils faire après ? → phrases au futur.

Teresa RIBAS, Pilar CASADEMUNT, Roser CAPDEVILA, Découvrir la maison, Casterman, 1996



Travail des thèmes

Un travail similaire à celui effectué autour du petit déjeuner se fait avec d'autres images :

- les vacances : la mer, la campagne, la montagne, la météo, les valises, le budget, le sport, les hobbies, le pays d'origine,...
- les magasins : les grandes surfaces <-> les petits commerces (pour ou contre ? → débat), la publicité, les moyens de paiement, la société de consommation, le tri des déchets,...
- la fête : le mariage, les coutumes, la dot, le choix du conjoint, les vêtements, la coiffure, les cadeaux, le menu, le voyage de noces,...
- etc.

R. CAPDEVILA, Découvrir la fête, Casterman, 1996



1. Qu'est-ce qu'ils fêtent ?
2. Décrivez une personne à faire découvrir.
3. Que font les enfants ?
4. Donnez 10 actions différentes.
5. Que font les invités ?
6. Il y a un monsieur avec une robe, pourquoi ?
7. Qu'est-ce qu'ils ont fait avant de venir ?
8. Donnez 3 différences entre les coutumes de mariage chez vous et en Belgique.
9. Trouvez 10 nouveaux mots à mettre dans le tableau des sons.
10. Qu'est-ce qu'ils feront après la fête ?

Ces thèmes ne sont pas uniquement travaillés à l'oral. Nous travaillons la lecture en parallèle, dès le début, de manière naturelle, comme un autre moyen de communication incontournable. En effet, dans notre société, il est impossible d'ignorer l'écrit. Et il est très handicapant de ne pas pouvoir lire.

Dans ce groupe, très peu d'apprenants sont de réels analphabètes (2 sur 14). La plupart ont été scolarisés deux ou trois ans, temps suffisant pour avoir appris à lire dans leur langue maternelle. Une curiosité toute naturelle les pousse à lire tout ce qu'ils voient écrit. Ceux dont l'alphabet est différent du nôtre se font un point d'honneur à apprendre rapidement le nouveau code. Alors pourquoi ne pas les aider dans cette démarche ?

Chaque découverte d'une nouvelle image-situation est accompagnée d'exercices de lecture de mots (au début, rien que des recherches de similitudes). Ces exercices sont élaborés très facilement sur base du **nouveau vocabulaire** (voir exemple en page 47) découvert par les apprenants et à l'aide du site *Chance pour tous* ¹. Ensuite, grâce à ce même site, et sur base de ce qui a été dit, il est possible de créer des **petits textes** qui seront utilisés en lecture (textes à trous, phrases mélangées, phrases coupées, etc.) et comme exercices de mémoire (les textes sont appris par cœur comme des petits poèmes). Grâce à cela, la **syntaxe** se fixe mieux, des **expressions** s'acquièrent.

Des petits jeux tels que le *jeu des familles* (« je voudrais la carte avec la dame qui... ») permettent de fixer une syntaxe correcte par la répétition de phrases clés.

Parallèlement, un **travail phonétique** accompagne chaque nouveau sujet afin d'entraîner l'oreille à distinguer les sons du français et à

s'entraîner à prononcer des sons corrects par le biais de petits exercices de **discrimination auditive** et de **prononciation**. Nous travaillons également la discrimination visuelle pour fixer les sons et les mots à l'écrit. Pour ce faire, nous classons les nouveaux mots dans le tableau des sons (*voir ci-dessous*). Par exemple, *jeu de loto* en équipe : un apprenant dit ce qu'il voit sur la carte, les autres écoutent et réclament la bonne carte. Des cartes qui évoquent des mots qui sont souvent source de confusions à l'oral, tels que bleu, blond, blanc, treize, seize, de l'eau, du lait, sont glissées parmi les autres cartes.

Deux points importants

Il est très important de ne pas interrompre l'apprenant qui ose enfin s'exprimer. C'est pourquoi, dans les activités spontanées ou ludiques, je ne corrige pas (mais éventuellement, je répète la phrase correctement pour

qu'elle soit compréhensible par tous). Je pense qu'en aucun cas, il ne faut rompre la spontanéité. Les exercices sont là pour corriger une tournure, un accent, une erreur. Je serai aussi plus exigeante avec les apprenants qui sont là pour la deuxième année.

Un autre point important est de faire prendre conscience à des personnes peu ou pas scolarisées du métalangage, de la syntaxe, de la conjugaison et de la grammaire de la langue d'origine. Cela permet à chacun de faire référence à ses propres connaissances, de 's'y retrouver'... et permet au formateur de comprendre certaines erreurs récurrentes. Exemples : les verbes 'être' et 'avoir' n'existent pas dans toutes les langues et ne s'utilisent pas toujours de la même manière. En turc par exemple, « j'ai un pantalon » se dit « chez moi un pantalon il y a », « je suis malade » se dit « malade moi ». En russe, le verbe 'être' n'existe pas au présent : « je malade » est

AN/EN	OU	ON	OI	IN/AIN/EIN	O/AU/EAU	EU	é/è/é/ai/ez/ed
enfant	ours	avion	moi	magasin	l'eau	heureux	école
enceinte	mouton	ballon	fois	main	beau	silencieux	écharpe
gentille	ours	son	étroit	train	bardeau	heure	il est
silenc	lourd	bon	droite	intelligent	chaud	meubles	étroit
entrée	tabouret	bruy	noir	infumice	chapeau	euro	bête
maman	bouteilles	rond	voisin	pain	assomachis	travailleur	caté
orange	nouvelle	blond	charleroi	main	frigo	généreux	thé
manger	tabouret	gazon	circue	jardin	couteau	seuf	tête
devant	nouvelle	maison	tirer		habitat	bonne	lait
balance	maule	confiture	il boit		tuyau	oeufs	ciné
vêtements	in-dessous	balcon	arriver		volets	moed	cuisinière
enceinte	couteau	auton	lait		tricoté	bleu	dagère
attend	autour	ballon	bois		autour		dernière
brun	jeun	balcon	noir		autour		habitat
ouram	rouge				mauve		chaise
	brun						arroser
							vols

Exercice de vocabulaire : Au magasin

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. l'escalier roulant | A. l'endroit où on essaie un vêtement |
| 2. la balance | B. la machine pour couper des tranches |
| 3. la cabine d'essayage | C. la grande table où on compte les produits |
| 4. la caisse enregistreuse | D. la poupée qui présente un vêtement |
| 5. la trancheuse | E. le coin avec les produits de même sorte |
| 6. la vitrine | F. les réserves de marchandises |
| 7. le caddy | G. la machine pour peser |
| 8. le chausse-pied | H. l'escalier automatique |
| 9. le comptoir | I. la machine pour compter et mettre l'argent |
| 10. le mannequin | J. la grande vitre d'un magasin |
| 11. le présentoir | K. le chariot pour mettre les courses |
| 12. le rayon | L. un objet pour aider le pied à rentrer dans la chaussure |
| 13. le stock | M. l'étagère pour montrer les choses à vendre |

bien suffisant pour comprendre mais, par contre, il existe au passé et au futur...

Régulièrement, je leur demande comment ils diraient telle ou telle phrase dans leur langue. Ils s'expriment alors tout haut, les autres écoutent (souvent fascinés par la musique). Et quand, par bonheur, deux apprenants partagent une même langue, je les laisse discuter entre eux pour qu'ils prennent conscience d'une tournure... Cela suscite souvent une discussion riche et intéressante sur la langue.

Conclusion

Cette approche de l'oral avec un groupe hétérogène ne prétend pas faire des miracles. Mais je constate qu'elle ne crée pas de frustration et qu'elle suscite la curiosité qui pousse à aller plus loin. Bien sûr, chacun est unique : le caractère, l'histoire personnelle, le contexte social et familial, la motivation sont autant de facteurs qui peuvent ralentir ou accélérer l'acquisition d'une langue. L'ambiance, la confiance, la connivence dans le groupe jouent aussi un rôle très important. Après une année, les apprenants sont à l'ai-

se avec la langue : ils n'ont plus peur de s'exprimer, plus peur de dire qu'ils n'ont pas compris, plus peur de l'accent (le leur ou celui de l'interlocuteur). Ils osent communiquer et le font avec plaisir.

L'année suivante sert souvent à améliorer la syntaxe, la conjugaison, à enrichir le vocabulaire, à faire des phrases plus compliquées, avec des subordonnées, etc. Les apprenants réguliers font de réels progrès. Et s'ils sont curieux et volontaires, et qu'ils parlent français aussi en dehors des heures de formation (par exemple à l'école des enfants, au magasin, chez le médecin, l'avocat, etc.), les progrès sont clairement visibles. A partir de ce stade, la progression est exponentielle. Ils sont alors prêts à suivre une formation qualifiante ou à chercher du travail.

Anne LUCAS
Lire et Ecrire Brabant wallon

1. www.chancepourtous.com : ce site permet facilement de créer des petits exercices écrits pour renforcer la discrimination visuelle, la lecture, l'orthographe, la mémoire, au départ de mots ou de phrases choisis par le formateur.

Créer des romans-photos pour apprendre à parler...

En 2007, Mireille Heins, formatrice à Lire et Ecrire Verviers, se retrouve avec un groupe d'apprenants débutants (et faux débutants) à l'oral. Ce groupe est en effet constitué de nouveaux apprenants mais aussi de plusieurs anciens ayant des difficultés pour entrer dans la langue orale. Pour permettre à ces personnes de mieux se l'approprier, elle a cherché et expérimenté une nouvelle voie : construire avec et pour les apprenants des dialogues en images (photos) qui pourront être réinvestis et transférés dans d'autres situations de la vie quotidienne.



Saadia achète deux croissants.

Au départ...

Quels éléments ont amené cette initiative ?

Je me sentais mal à l'aise vis-à-vis des participants de refaire une nouvelle fois les mêmes situations de *Pourquoi Pas !*¹ que certains avaient déjà rencontrées à une, deux reprises, voire plus.

Je souhaitais que cet apprentissage soit plus investi par les participants (apprenants

actifs), j'avais envie de les impliquer profondément dans cette dynamique de l'apprentissage de l'oral.

Les apprenants n'avaient pas mémorisé certaines structures de la vie courante, y compris pour pouvoir se présenter ; je devais donc rechercher d'autres modes de mémorisation, d'autres canaux.

Je souhaitais amener les apprenants à acquérir un savoir transférable dans de nombreuses situations.

Quels sont les objectifs que j'ai poursuivis à travers cette dynamique ?

Favoriser la mémorisation de structures simples et transposables dans la vie quotidienne. Donner un sens à l'apprentissage.

Partir de situations concrètes, utiles, réelles de la vie de tous les jours pour apprendre à parler. Amener les participants à utiliser le français dans leur propre vie.

Comment l'idée s'est-elle concrétisée ?

J'utilise notamment la MNLE (Méthode naturelle de lecture-écriture) dans le cadre des groupes écrits et je me suis demandé s'il n'était pas possible de reprendre les idées forces de la MNLE pour les transposer à l'oral et créer avec les apprenants des supports efficaces pour apprendre à parler. J'ai donc imaginé de partir de l'image créée par et pour les apprenants pour aborder les problèmes de la vie quotidienne. Je me sentais par ailleurs à l'aise avec la manipulation d'un matériel audiovisuel (appareil photo, ordinateur, *Data Show*²,...) et j'imaginai bien ce que cela pouvait apporter d'un point de vue dynamique et participatif.

Pour créer le groupe, nous utilisons différentes techniques d'animation³ et il nous semble important de laisser des traces dans le local de formation. Dans ce cadre, nous utilisons un grand panneau plastifié avec de multiples pochettes. Chaque apprenant a sa propre colonne de pochettes qui est remplie de photos, de dessins, de symboles, au fur et à mesure de la découverte de l'autre lors des animations. Avec ce groupe, la première animation a consisté à réaliser une photo personnelle à placer dans la 1^{ère} pochette pour s'identifier. Certaines personnes de

religion musulmane ont refusé que l'on photographie leur visage. Pour nous, il était important que chacun soit représenté sur le panneau. Après négociation, nous avons donc photographié pour la plupart le visage, et pour d'autres une main, un pied,...

Je n'ai pas voulu aborder de front ce refus de se faire photographier sachant que culturellement, cela posait problème. Et avec un public aussi faible à l'oral, le dispositif qu'il aurait fallu mettre en place (avec un traducteur pour chaque langue d'origine) était trop lourd. De plus, du moment que certains acceptaient de se faire photographier, cela ne posait pas de réel problème pour la réalisation du roman-photo puisqu'il suffisait d'un seul intervenant pour chaque situation que nous allions photographier.

Mise en projet⁴

1^{ère} séquence : mise en situation

Nous avons commencé par choisir différentes situations de la vie quotidienne qui posaient problème⁴. Une des premières difficultés était de ne pas pouvoir se débrouiller dans les magasins. J'ai proposé de vivre 'en vrai' une situation, d'en faire des photos et de travailler ensuite cette situation. Nous avons choisi d'aller à la boulangerie voisine pour faire les photos d'une situation 'achat'. Nous avons alors préparé collectivement cette situation et les différentes petites phrases à dire.

Une participante s'est déclarée volontaire et avec l'accord de la boulangère, le groupe est allé vivre cette situation d'achat. Pour moi, il était important que tous les apprenants soient présents pour que cette situation soit partagée par l'ensemble du groupe.



La vendeuse met les croissants dans un sachet.



Saadia donne de l'argent à la vendeuse.

De retour dans le local de formation avec les photos que j'avais faites de la situation (une quinzaine), nous avons parlé de la situation, de la façon dont l'apprenante s'était débrouillée et comment elle-même et les autres participants l'avaient vécue. A ce moment, d'autres apprenants ont manifesté le désir d'être eux aussi sur les photos. Il fallait alors imaginer d'autres situations...

2^e séquence : travail avec le *Data Show*

Travailler avec un *Data Show* est vraiment intéressant parce que les images sont accessibles à tous et que ces images sont le rappel d'une situation vécue.

J'ai commencé par montrer deux fois toutes les images. Puis, on a travaillé le vocabulaire spécifique à la situation.

Ensuite, on a choisi les images que l'on voulait garder pour reconstituer l'histoire.

3^e séquence : reconstitution du dialogue

J'ai fait développer les photos choisies (en 3 exemplaires), j'ai demandé aux apprenants de les mettre dans l'ordre et de re-chercher des phrases qui correspondaient à chaque photo (en sous-groupes). Mon travail consistait alors à noter ces phrases de dialogue (une par photo) en veillant à ce que ce soit bien le reflet de ce qui avait été dit par les participants. Si nécessaire, je faisais répéter ou reformuler.

Ensuite par groupe de deux, on a rejoué la situation (les photos servaient de support pour se rappeler les parties du dialogue en cas de nécessité). Puis, on a adapté la situation à différents achats dans la boulangerie, puis dans d'autres magasins (transfert des phrases et élargissement du vocabulaire). On a aussi travaillé sur des structures bien identifiées comme : 'je voudrais ...', les formules



Saadia attend sa monnaie.



La vendeuse rend la monnaie à Saadia.

de politesse,... en lien avec la situation. Une fois le dialogue maîtrisé, on a repris la même dynamique pour d'autres situations de communication (à la gare, chez le docteur,...).

Ce qui est important, c'est d'élargir rapidement le cadre dans lequel on travaille et de montrer que l'apprentissage réalisé peut être rapidement réutilisé dans sa propre vie. C'est ce réinvestissement qui est quelque part l'évaluation du cours de français oral pour débutants.

En fin de session, j'ai composé, à l'intention de chaque participant, un minilivre avec l'ensemble des romans-photos créés de façon à leur donner une trace et à les mobiliser dans cet apprentissage. A cet effet, j'ai ajouté le texte dans les bulles pour que ceux qui le souhaitent puissent, avec l'aide éventuelle d'autrui, travailler à la maison à la maîtrise des dialogues des situations travaillées au cours.

Ce que je retiens de cette dynamique

Le fait de vivre la situation en réel permet de mesurer concrètement l'utilisation que l'on peut faire du français et, dans un premier temps, sans danger puisqu'il s'agit d'une situation d'apprentissage.

Le fait que la situation soit vécue par tous les membres du groupe permet de mémoriser plus facilement et l'histoire et le 'texte' (de la situation globale aux expressions particulières).

Le fait que ce soient les participants qui se trouvent sur les photos permet également une appropriation plus profonde car il s'agit de **LEUR histoire**.

Il s'agit de photos prises dans des lieux qu'ils connaissent, ce qui favorise aussi la mémorisation. Lors des situations suivantes, ils prendront eux-mêmes les photos.

Ce sont les participants qui choisissent les situations qui vont être source d'apprentissage. Et même si, au départ, ce sont des lieux communs (boulangerie, poste, gare,...), cela permet de répondre de manière concrète à leurs besoins et leur donne des outils de langage pour se débrouiller dans d'autres situations.

Quelques réactions des apprenants

En reconstituant certains dialogues, les participants me faisaient remarquer qu'il manquait des photos pour que le dialogue soit cohérent (suite logique). Il a dès lors fallu en refaire.

Certains apprenants ont assez rapidement apporté leur propre appareil photo. Ils ont ainsi appris à mieux maîtriser cet outil et, de plus, ils avaient un réel plaisir à partager les moments vécus (valorisation).

Tous les apprenants, même ceux qui au départ refusaient d'être pris en photo, ont à un moment ou un autre joué une scène où ils sont acteurs. Cela n'a cependant été rendu possible que parce qu'une négociation a eu lieu pour que les photos appartiennent uniquement au groupe et ne soient pas diffusées à l'extérieur, exception faite pour le *Journal de l'alpha*.

Lors de la session suivante, un des apprenants moins 'participatif' a proposé de refaire cette démarche et a expliqué aux nouveaux arrivants les dialogues au mot près.

Actuellement, je n'ai malheureusement plus l'occasion de poursuivre cette expérience (je ne travaille plus avec un groupe oral débutant), mais je suis convaincue que cette approche apporte une véritable dynamique dans le groupe qui s'ouvre ainsi davantage à l'apprentissage et à son transfert vers l'extérieur.

**Mireille HEINS, formatrice
Lire et Ecrire Verviers**

1. *Méthode structuroglobale audiovisuelle* : voir présentation dans la recension, p. 96.
2. *Data Show* : projecteur relié à un ordinateur.
3. *Issues notamment de* : Collectif Alpha et Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, **Mille-et-une idées pour se parler : 113 fiches d'activités orales**, Collectif Alpha, 1995 (voir présentation dans la recension, pp. 94-95).
4. *Lors de l'entretien d'accueil ou de la définition des objectifs individuels, nous avons recours à des traducteurs qui nous permettent de mieux définir les raisons qui poussent les participants à entamer un parcours de formation. C'est au départ de ces raisons que nous travaillons et constituons, pour les groupes oraux, les parcours de formation.*



Expérience européenne de mise en ligne d'un support d'apprentissage de l'oral pour et par les apprenants

La formation intensive de niveau oral débutant organisée à Ottignies par Lire et Ecrire Brabant wallon accueille chaque année une douzaine d'apprenants, essentiellement des primo-arrivants. Ces deux dernières années, cette formation était partie prenante d'un projet de création en ligne de supports d'apprentissage du français oral par et pour les migrants ¹. Ce projet, qui s'intègre dans le programme européen 'Grundtvig' pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, a été baptisé 'WIKIM' par ses concepteurs...

Pourquoi WIKIM ?

Rappelons d'abord qu'un *wiki* est « un logiciel de la famille des systèmes de gestion de contenu de site web rendant les pages modifiables par tous les visiteurs y étant autorisés » ². Il facilite l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contraintes. Le mot *wiki* vient du redoublement hawaïen *wiki wiki*, qui signifie *rapide*. Inventés en 1995 par un informaticien américain, Ward Cunningham, les *wikis* facilitent la publication en ligne ainsi que les échanges et les processus de collaboration. La notion d'administrateur unique avec un plein pouvoir sur les contenus publiés, disparaît au profit d'une responsabilisation de chacun et d'un autocontrôle par le groupe des utilisateurs. On comprend dès lors que le moteur de *wiki* est le logiciel qui met en œuvre la gestion du contenu selon la philosophie *wiki*.

Mais alors pourquoi *WIKIM*, me diriez-vous ? Parce qu'en fonction de l'étude préliminaire

et des principales contraintes d'usage, les gestionnaires du projet ont choisi le logiciel *Mindtouch*, qui était déjà utilisé pour le site *Wikipedia*, comme logiciel pour le *wiki* d'apprentissage du français oral. La jonction de l'initiale du logiciel choisi (*M*) au moteur *wiki* explique l'éclosion du terme *WIKIM*.

Le projet WIKIM

L'émergence du projet *WIKIM* puise ses racines dans l'idée de Nicolai Grundtvig selon laquelle « l'éducation tout au long de la vie doit englober non seulement la connaissance, mais aussi la responsabilité civique et le développement personnel et culturel » ³. *WIKIM* propose comme nouvelle stratégie d'associer les apprenants et les formateurs dans la conception d'un environnement d'apprentissage multimédia adapté à leurs besoins respectifs. Le résultat attendu est de mieux préparer l'intégration du migrant dans le contexte social et culturel du pays d'accueil avec un objectif sous-jacent de cohésion

sociale. Le tout mené dans une approche actionnelle visant à « *promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux* »⁴.

Plus concrètement, il s'agit de mettre en place un outil d'apprentissage des langues utilisant les technologies de l'information et de la communication pour permettre aux apprenants d'obtenir le niveau A1 du cadre référentiel du Conseil de l'Europe pour les premiers acquis en français.

Pour l'oral, ce niveau vise à ce que l'apprenant :

- puisse comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale ;
- puisse utiliser une partie de ces expressions et énoncés ;
- puisse s'identifier et répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation... et, éventuellement, poser lui-même des questions de ce type à quelqu'un dans la vie civile ou dans une interaction administrative ou de service prévisible ;
- puisse participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement, au moyen d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises, si l'interlocuteur parle lentement et distinctivement et se montre coopératif et bienveillant.⁵

Pour atteindre l'objectif principal de *WIKIM*, celui de réaliser des outils d'apprentissage linguistique et culturel basés sur des scénarios de vie quotidienne en vue de l'insertion

sociale et professionnelle des migrants, chaque partenaire devait respecter une même ligne de conduite tout en donnant libre cours à sa créativité. Cette ligne de conduite concernait la prise en compte des cultures, l'expérimentation d'une démarche d'implication des migrants et des formateurs, la construction d'un outil adaptable, l'amélioration des capacités d'expression orale des apprenants, la contribution à leur intégration sociale et culturelle.

L'apport du groupe d'Ottignies

Constitution du groupe alpha oral débutant

En dépit de quelques mouvements d'entrée et de sortie en cours de formation, le groupe se stabilise assez rapidement autour de 12 personnes originaires de l'Inde, de la Macédoine, du Maroc, de la Moldavie, du Pérou, de la Thaïlande, de la Turquie, de l'Ukraine et du Venezuela. Deux apprenants sont complètement analphabètes tandis que d'autres sont infrascolarisés dans leur langue maternelle. Mais ils ont tous en commun la méconnaissance du français, tant dans sa dimension orale qu'écrite.

Le choix des thèmes

Comme chaque matin avant de lancer la première activité, nous faisons la 'connexion' : un tour de table durant lequel chaque apprenant est amené à dire comment il va ou comment il se sent. Ce jour-là, arrive le tour de Ronald. Celui-ci brandit le journal *Metro*⁶, tout en indiquant la photo des sans-papiers en grève de la faim. La problématique fait immédiatement écho chez les autres apprenants et passionne la majorité du groupe qui, du reste, se dépêtre encore dans les démar-

ches ou ne sait pas comment faire pour obtenir une carte d'identité. Dans la peur de se retrouver comme les sans-papiers de la photo de *Metro*, chacun prend la mesure de son besoin d'informations et réalise la nécessité de consacrer du temps à ce thème.

Un autre jour, c'est une apprenante qui arrive, l'air abattue. Elle a pris la voiture de sa sœur pour venir au cours et s'est fait contrôler par la police routière. Elle n'a rien compris de la demande des policiers qui voulaient contrôler permis de conduire, carte d'identité, carte grise, carte rose, assurance et certificat de contrôle technique. De par l'intérêt suscité par son récit, les besoins d'en savoir plus et de maîtriser ce vocabulaire s'est tout de suite imposé au groupe.

C'est ainsi que le groupe a choisi dans un premier temps d'exploiter ces deux thèmes – démarche pour obtenir une carte d'identité et compréhension d'un contrôle de police sur la route – et de produire des scénarios (*voir en encadré le premier scénario, à titre d'exemple, pp. 56-57*). Deux autres scénarios seront réalisés plus tard : chez l'épicière et chez le docteur (*photos pp. 58-59*).

La mise en ligne

Dans le cadre de ce projet, la maîtrise des dialogues n'est qu'une étape du processus. L'étape suivante est de choisir ensemble quels apprenants seront filmés. Il faut avouer que les candidats ne se bousculent pas au portillon. Heureusement, quelques-uns surmontent leur timidité et se prêtent au jeu. Deux autres apprenants acceptent aussi de filmer et de photographier, après quelques séances d'essai bien sûr. Le filmage se fait par essais et erreurs. Les séquences retenues et transférées sur un support amovible (DVD,

clé USB) sont ensuite placées en ligne en vue de les partager avec les apprenants des pays partenaires impliqués dans le projet. Ceux-ci peuvent alors reprendre le scénario, le revisiter sous le prisme de leurs cultures ou de leurs contextes, l'adapter ou l'enrichir avec de nouveaux éléments. Les supports enregistrés deviennent ainsi des outils d'apprentissage pour d'autres apprenants.

L'impact sur les apprenants

Les deux scénarios ont requis énormément de temps et de drill avant qu'ils ne soient maîtrisés par l'ensemble des apprenants. En même temps, ces moments ont beaucoup contribué à consolider la cohésion du groupe, l'estime et l'affirmation de soi. Ils ont également permis des échanges d'informations sur comment ça se passe en Belgique et respectivement dans les pays d'origine des apprenants. Ce fut aussi l'occasion de découvrir des talents cachés d'acteurs, de photographe, de caméraman, d'humoriste ou de metteur en scène. Cette mise en évidence d'autres compétences a permis aux apprenants de se sentir fiers et valorisés en dépit de leurs connaissances fort limitées en français.

Les thèmes choisis ont par ailleurs suscité de nombreuses questions qui ont alimenté nos débats. Par exemple pour la carte d'identité : Qu'est-ce qu'une carte d'identité ? A quoi sert-elle ? Quels sont les avantages à posséder une carte d'identité ? Quelle valeur lui accorde-t-on dans nos pays d'origine ? Quel rapport y a-t-il entre la carte d'identité et la citoyenneté ? Et pour le contrôle routier : Tout le monde peut-il conduire une voiture ? Qu'en est-il dans nos pays respectifs ? Quels sont les documents

Premier scénario : la carte d'identité

Le scénario met en scène une personne étrangère qui vient d'arriver en Belgique et qui se rend à la maison communale pour se procurer une carte d'identité.⁷



- *Etranger (frappe à la porte) : Toc toc toc.*
- *Agent communal : Oui, entrez s'il vous plaît !*
- *Etranger : Bonjour madame.*
- *Agent communal : Bonjour monsieur. Que puis-je faire pour vous ?*
- *Etranger : Je viens demander la carte d'identité.*
- *Agent communal : Asseyez-vous, je vous en prie.*
- *Etranger : Merci.*
- *Agent communal : Alors, nous allons compléter cette fiche si vous voulez bien répondre aux questions. Comment vous vous appelez ?*
- *Etranger : Je m'appelle ...*
- *Agent communal : Quel est votre nom ?*
- *Etranger : Mon nom c'est ...*
- *Agent communal : Quel est votre prénom ?*
- *Etranger : Mon prénom c'est ...*
- *Agent communal : Vous venez de quel pays ?*
- *Etranger : Je viens du/de ...*
- *Agent communal : Vous êtes de quelle nationalité ?*
- *Etranger : Je suis .../Je suis de nationalité ...*
- *Agent communal : Quelle est votre date de naissance ?*
- *Etranger : Je suis né le ...*
- *Agent communal : Quel est votre lieu de naissance ?*
- *Etranger : Je suis né à ...*
- *Agent communal : Vous avez quel âge ?*
- *Etranger : J'ai ... ans.*
- *Agent communal : Quel est votre état civil ?*
- *Etranger : Je suis marié/célibataire/divorcé/cohabitant/veuf.*

- Agent communal : Vous avez des enfants ?
- *Etranger : Oui, j'ai enfants./Non, je n'ai pas d'enfant.*
- Agent communal : Combien de garçon(s) et combien de fille(s) ?
- *Etranger : J'ai ... garçon(s) et ... fille(s).*
- Agent communal : Où est-ce que vous habitez ?
- *Etranger : J'habite à ...*
- Agent communal : Quelle est votre adresse ?
- *Etranger : Mon adresse c'est rue .../avenue ..., n°...*
- Agent communal : Quel est le code postal de votre ville ?
- *Etranger : Le code postal de ma ville est ...*
- Agent communal : Vous êtes en Belgique depuis quand ?
- *Etranger : Je suis en Belgique depuis le ...*
- Agent communal : Ok. Nous allons établir votre carte. Vous pouvez venir la retirer dans une semaine.
- *Etranger : Merci.*
- Agent communal : Au revoir monsieur.
- *Etranger : Au revoir madame.*

requis pour pouvoir conduire ici en Belgique ? Et dans nos pays d'origine ? Est-ce nécessaire de les avoir toujours sur soi à chaque déplacement ? Peut-on rouler en Belgique avec un permis délivré par un pays étranger ? Les débats autour de ces questions ont permis des échanges interculturels fructueux entrecoupés de pointes d'humour, d'éclats de rire et d'anecdotes diverses.

La pertinence des thèmes évoqués par rapport à la situation vécue par les apprenants explique leur intérêt. Celui-ci s'est traduit par une participation particulièrement active et enthousiaste du groupe. Cette participation en lien avec l'interactivité mise en œuvre par l'approche pédagogique a eu un impact considérable sur l'apprentissage tels que :

- l'enrichissement du capital lexical et l'acquisition tant de compétences communicatives et langagières que de notions sur les techniques de l'information (photographier, filmer, surfer sur internet, apprendre à y pla-

cer des images, correspondre avec des apprenants d'autres pays impliqués dans le projet) ;

- l'éveil de la conscience au niveau de certains enjeux sociaux de la vie en Belgique. Par exemple la nécessité et l'importance que revêt l'obtention d'une pièce d'identité, démarche incontournable vécue, par les apprenants primo-arrivants, comme un premier pas de géant dans le processus d'accès à la citoyenneté et à l'insertion socioprofessionnelle en Belgique ;

- l'acquisition d'un regain d'autonomie et de confiance en soi. C'est ce qui est arrivé un mois plus tard à Najar. Ce dernier a osé se rendre tout seul à la commune d'Ottignies pour s'y inscrire. Il a pu répondre à toutes les questions d'usage posées par l'agent communal. Fier d'avoir tout compris et d'avoir pu se faire comprendre, il est sorti de là muni de sa nouvelle carte d'identité. Sa joie était telle qu'il m'a téléphoné illico pour vanter son exploit et m'annoncer la

bonne nouvelle ! Le lendemain au cours, il avait presque l'allure d'une vedette qui revient des jeux olympiques bardée, pour la première fois, d'une médaille d'or.

Le mode de fonctionnement de WIKIM

Cette expérience de création d'outils d'apprentissage en ligne peut aujourd'hui servir à tout public. N'importe qui peut visiter le site *WIKIM* (<http://wiki.wikim.eu>) et son fonctionnement n'a rien de sorcier. Il est cependant conseillé à tout nouvel utilisateur de s'enregistrer sur l'outil. Les raisons en sont d'ordre pratique, déontologique et pédagogique. En pratique, l'enregistrement permet d'avoir sa propre page, de la modifier et ainsi de pouvoir se présenter à la communauté *WIKIM*. Les contributions, les modifications et les corrections que vous apportez sont signées et contribuent à nourrir les synergies entre utilisateurs.

WIKIM propose une entrée par langue (les trois langues utilisées par les partenaires du projet : français, espagnol, allemand). A partir de la page d'accueil, on accède aux

productions des différents groupes. Le choix de la langue conditionne la langue de l'interface ainsi que les textes de cadrage et les orientations pédagogiques fournies par les formateurs et les coordinateurs des pays participants.

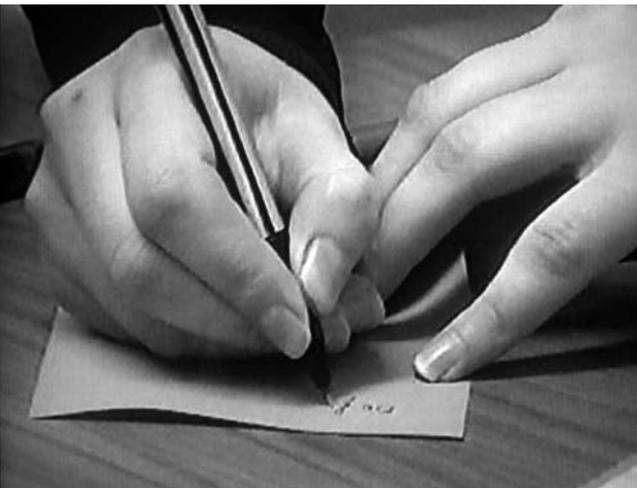
En guise de conclusion

L'apprentissage des langues étrangères ne cesse de générer de nouvelles réflexions et initiatives mettant en place des outils toujours plus performants et cohérents, en lien avec les technologies actuelles de l'information et de la communication.

Mais, au-delà de l'appropriation d'un outil, la formation linguistique draine des enjeux sociaux, particulièrement lorsqu'elle s'adresse à un public issu du mouvement migratoire. Ces enjeux d'ordre culturel, social et professionnel sont à la base du projet *WIKIM* : mettre en place un outil qui permette à la fois l'apprentissage de la langue, initie à l'utilisation d'internet et favorise l'intégration du migrant dans son pays d'accueil.

En participant à ce projet, les apprenants du groupe alpha oral d'Ottignies de Lire et Ecri-





re Brabant wallon ont eu l'opportunité d'être actifs dans les choix et les contenus de la formation en créant des dialogues filmés, lesquels s'inspiraient de leur vécu. Ces séquences filmées ont ensuite servi de base aux échanges avec des apprenants français et suisses également impliqués dans le projet. En conclusion, cette expérience a eu un impact tant au niveau de leur apprentissage que de leur épanouissement personnel.

Pierre MUANDA **LIRE ET ECRIRE Brabant wallon**

1. Les autres partenaires du projet sont :
- AFORMAC (Association de Formation du Massif Central) et CRI-GRETA du Velay (organisme de formation pour adultes qui regroupe des institutions éducatives dépendant du ministère de l'Education nationale) – France ;
 - Arbeit und Leben – Allemagne ;
 - ITD (Inovación, Transferencia y Desarrollo) – Espagne ;
 - AUPS (Association des Universités Populaires Suisses) – Suisse.

Lire et Ecrire Brabant wallon a participé au projet pour le compte du CESEP (Centre Socialiste d'Education Permanente) situé à Nivelles.

2. Article sur les wikis dans l'encyclopédie en ligne Wikipedia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Wiki>

3. Appel à propositions du Programme 'Grundtvig Multilateral Project' (EAC/61/ 2006), p. 20.

4. Ibidem, p. 21.

5. Jean-Claude BEACCO, Mariela de FERRARI, Gilbert LHOTE, **Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français, Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu scolarisés ou non scolarisés)**, Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris, 2005, p. 57.

6. Quotidien gratuit en libre service dans les gares, les stations de métro,...

7. La situation illustrée ici n'est qu'un des cas de figure pour l'obtention de papiers donnant droit à l'établissement sur le territoire belge.

Il s'agit d'une procédure relativement 'simple' (par exemple en cas de regroupement familial), à contrario des démarches administratives de demande d'asile, beaucoup plus longues et complexes.

Les simulations globales

La simulation globale est un support méthodologique qui permet d'apprendre une langue étrangère par le biais d'un projet de création collective. Le principe en est simple : il s'agit d'entraîner les apprenants dans un univers différent de celui du local de formation (un immeuble, un village, une île, un cirque, une entreprise...) que l'on appelle le lieu-thème, de leur faire endosser une identité fictive et de les amener à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre est susceptible de requérir. Préparer et réaliser une simulation globale permet de motiver les apprenants, tout en leur offrant la possibilité de s'exprimer en français, à l'oral mais aussi à l'écrit. Ce support s'avère tout à fait pertinent dans le cadre de l'alphabétisation où 'L'immeuble', le thème le plus connu des formateurs, est déjà utilisé depuis un certain nombre d'années.

Voici, sur base de fragments tirés du site de Franc-Parler et de la mallette pédagogique éditée par le Centre de documentation du Collectif Alpha (voir encadré ci-contre), une présentation illustrée des simulations globales et de leur intérêt pour l'apprentissage.

Les premières simulations globales, *L'immeuble*, *Iles* et *Le village* ont été expérimentées dans le cadre du BELC (Bureau français pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) où elles étaient présentées comme une alternative aux manuels de l'époque. La naissance de cette technique va se nourrir de quelques idées de base : l'abandon du manuel de français langue étrangère (FLE), l'utilisation des techniques de créativité et le recours au jeu, la centration sur l'apprenant, l'importance des aspects communicatifs en classe de langue.

Selon Francis Debyser, un de ses initiateurs, « une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une clas-

se entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de 'global'. »¹

Cette technique peut être utilisée dès le niveau débutant jusqu'au niveau le plus avancé avec des apprenants de tous âges. La réalisation d'un projet de simulation globale met en jeu acquisitions linguistiques, uti-

lisation de documents authentiques, imagerie, jeux de rôles, pratiques de communication orales et écrites, rédaction et création littéraire.

Choix du thème de la simulation

On distingue deux types de simulations : les simulations généralistes et les simulations fonctionnelles. Les premières (l'immeuble, l'île, le village...) visent un perfectionnement général, tandis que les secondes (la conférence internationale, l'entreprise, l'hôtel, l'hôpital...) s'adressent à des étudiants ou des adultes à objectifs professionnels.

Quel que soit le lieu thème, deux options existent : celle d'une simulation réaliste – le lieu imaginé se trouve dans le pays où vivent les élèves (comme dans *Le café bordelais*²) – ou celle d'une simulation fiction – le lieu se trouve dans un ailleurs créé de toutes pièces (à l'image du *Voyage sidéral*³). Un décalage temporel est également possible : on peut choisir un village d'autrefois (à titre d'exemple, voir *J'ai vécu dans un village lorrain au Moyen Age*⁴) ou se projeter dans l'avenir.

Site de Franc-Parler :

www.franctparler.org

> Les simulations globales

Mallette pédagogique du Centre de documentation du Collectif Alpha :

- téléchargeable à la page :

www.collectif-alpha.be/rubrique88.html

- également empruntable :

rue de Rome 12, 1060 Bruxelles

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Canevas type d'une simulation

Voici les grandes étapes du déroulement d'une simulation globale, telles que les définit Francis Yaiche :

Établir le lieu et le milieu

Construire un 'lieu-thème' consiste à entraîner les élèves sur un lieu qui fonctionne comme un milieu et comme un thème : une île, un immeuble, un village, etc. Les univers peuvent être 'fixes' : île, village, immeuble, quartier d'une ville, planète, camping ou 'itinérants' : cirque, croisière, voyage scolaire, tournée d'un groupe musical, etc. Cette étape initiale permet d'introduire une première pratique discursive : la description. Pour décrire, les apprenants vont devoir identifier, nommer les éléments constitutifs du monde, les localiser, les quantifier et enfin les qualifier.

Établir les identités fictives

Construire des identités fictives, c'est amener les élèves à se glisser dans la peau d'un personnage qu'ils vont incarner, et auquel ils vont donner une âme. Les apprenants doivent faire vivre cette identité en la rendant crédible. L'identification des personnages se fait en trois temps : l'identification administrative (âge, nationalité, profession...), l'identification biographique (le passé des personnages) et le portrait (traits de caractère, physique, etc.), permettant d'introduire une deuxième grande opération discursive : le récit, ici le récit de vie.

Donner épaisseur et vie au milieu par des interactions

C'est par des interactions que les apprenants vont participer à la vie du cadre imaginé. Ils vont être amenés à donner une épaisseur

historique, géographique et sociologique au lieu-thème et à imaginer les relations entre les personnages ainsi que leur rôle dans le décor. Cette étape est l'occasion de la mise en place de jeux de rôles.

Faire intervenir des événements

Les apprenants vont ensuite devoir faire vivre les personnages en suscitant des événements et des incidents : un crime, une histoire d'amour, un incendie...

Exemples ⁵

L'ÎLE	LE VILLAGE
Situation de départ	
Les apprenants sont rescapés d'un naufrage sur une île.	Les apprenants créent un village.
Etablir le lieu et le milieu	
<ul style="list-style-type: none"> - Etablissement de la carte de l'île. - Rédaction de fiches botaniques et zoologiques. - Informations sur le relief, la forme de la côte, le climat. - Baptême de l'île et des différents sites (mots-valises, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Invention de l'espace, délimitation du cadre physique de l'environnement. - Etablissement du dessin du village, de son implantation, de sa topographie, de sa géographie, de ses ressources naturelles (argumentation orale). - Hypothèses sur le climat. - Recherche d'un nom pour le village.
Etablir les identités fictives	
<ul style="list-style-type: none"> - Le réveil des rescapés du naufrage : découverte de leur situation, premières sensations et impressions (rédaction d'un journal intime). - Connaissance réciproque des naufragés : chacun se présente en se donnant une identité fictive (nom, nationalité, profession, âge, etc.) (présentation croisée, récit de vie). 	Constitution des identités fictives par : <ul style="list-style-type: none"> - l'écriture d'une fiche d'état civil administrative (nom, prénom, date et lieu de naissance, nationalité, situation de famille, adresse) ; - l'écriture d'une fiche établissant les grands traits de la personne (particularités physiques, morales, psychologiques, intellectuelles).

L'ÎLE	LE VILLAGE
Donner épaisseur et vie au milieu par des interactions	
<ul style="list-style-type: none"> - Inventaire des projets individuels et élaboration d'un projet collectif. - Discussion sur les décisions prioritaires à prendre et sur les moyens de les mettre en œuvre (signalisation de sa présence, fabrication d'outils, recherche de nourriture, édification d'un habitat...). - Etablissement d'une charte, d'un code pénal. - Election ou désignation d'un responsable de l'île. - Invention de jeux, sports, loisirs, usages dont on fixe les règles. - Ecriture de textes fondateurs (hymne, chants guerriers, pacifiques, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablissement d'une liste de métiers indispensables dans le village. - Réflexion et argumentation sur l'emplacement des sites importants pour la vie du village (poste, école, épicerie, etc.).
Faire intervenir des évènements et des incidents	
<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture d'un roman d'amour entre deux protagonistes. - Production de textes ou de jeux de rôles concernant des incidents ou évènements survenus au travail ou dans la vie quotidienne (semailles, moisson, rites, fêtes, catastrophe naturelle, vol, crime, arrivée d'un navire, conflit, découverte d'un objet magique ou providentiel...). - La fin de la simulation peut être traitée comme un évènement (un bateau accoste) ou comme un incident (catastrophe, éruption, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Le décès du maire donne lieu à la constitution de partis politiques et à l'organisation d'élections législatives : <ul style="list-style-type: none"> > présentation des candidatures, rédaction des professions de foi, > préparation des affiches, > débats. - La simulation se clôture par la présentation des programmes électoraux et par les élections législatives.

Rôle de l'enseignant

Selon F. Debyser, l'enseignant a un rôle multiple dans le cadre des simulations globales :

- il est le maître de jeu ;
- il prévoit la répartition du travail collectif, en sous-groupes, ou individuel ;
- il aménage l'espace de la classe pour les

diverses activités : espace pour les jeux de rôle, affichage de certaines productions ;

- il conseille les activités en évitant de les diriger ;

- il gère la mise en forme des productions, leur mise en commun et leur conservation ;

- il prépare certaines activités par un travail linguistique ;

- il propose des documents complémentaires ;

- il aide à la correction des productions écrites ;

- il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales ;

- il évalue certaines des productions ;

- il reste vigilant en ce qui concerne la dynamique du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

Intérêt pédagogique

Monter avec sa classe un projet de simulation globale présente de multiples intérêts.

Fédérer les activités pédagogiques

La simulation globale permet de convoquer et de fédérer de manière naturelle et complémentaire toutes les activités (réflexion, débat, créativité, expressions écrite et orale) traditionnellement réalisées dans la classe de façon atomisée. Cette technique présente en outre l'avantage d'offrir un caractère extrêmement architecturé à la progression du cours.

Faire collaborer les apprenants

La construction commune d'un univers où chaque personnage joue un rôle décisif pour le déroulement de l'histoire favorise la dynamique de classe et la coopération entre les élèves. Confrontés au travail en groupe

et à la prise de décision, les élèves développent non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être.

Donner une dimension ludique aux apprentissages

A travers la simulation globale et la dimension d'invention qu'elle implique, les apprenants redécouvrent la dimension ludique qui stimule l'apprentissage de la langue.

Libérer la parole des élèves

En s'exprimant sous le couvert d'un personnage fictif, la parole de l'élève est libérée dans la mesure où ses erreurs ne lui incombent plus en tant qu'individu apprenant. En outre, en plongeant les apprenants dans un contexte fictif, les distinctions des rôles à l'intérieur de la classe et les filtres affectifs qui peuvent parfois constituer un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère s'estompent.

Intégrer plusieurs disciplines dans un même projet

La construction d'un contexte de simulation permet de rassembler sous un même chapiteau plusieurs disciplines habituellement disjointes.

Ainsi, la simulation globale *L'île du Quisineuf*⁶ (histoire d'une île où se rencontrent les naufragés d'un bateau), réalisée par des collégiens de Marseille, a permis de mener un travail avec d'autres disciplines que le français : les mathématiques (calculer son âge par rapport à sa date de naissance et écrire les chiffres en lettres), l'histoire-géographie (établir la carte de l'île et la découverte d'une civilisation ancienne), les sciences de la vie et de la terre (vocabulaire de la faune et de la flore), les arts plastiques (illustrations du dossier), la technologie (utilisation de l'in-

formatique)... La simulation *J'ai vécu dans un village lorrain au Moyen Age*⁷, réalisée par des collégiens de l'académie de Nancy-Metz, a également été menée en liaison avec plusieurs disciplines. En français, la simulation a permis l'utilisation de différents outils linguistiques (échanger, débattre, informer, convaincre, argumenter, raconter...) et de différentes fonctions de la langue orale, l'utilisation de la langue écrite (textes narratifs, comptes rendus, formulaires, écrits poétiques, descriptifs, lettres, fiches d'identité, schémas, cartes, fiches documentaires, etc.) et de la lecture (lecture de recherche, de communication, lecture linéaire, lecture sélective...). En histoire-géographie, elle a permis d'aborder l'étude du paysage naturel (recherche de documents et sélection, mise en fiches), l'aménagement du territoire (répartition du relief, de la végétation, des cours d'eau...), les activités économiques possibles et la gestion des personnes, l'étude de plans et de cartes. En technologie, l'accent a été porté sur les différentes parties d'un château fort avec la création d'une maquette de château fort, la création de plans, l'utilisation d'outils, d'instruments de mesure et de traçage, etc.

Donner du sens aux activités

Dans les simulations globales, les situations de communication orale et écrite se développent dans un contexte qui nécessite de tels échanges et qui, par conséquent, donne du sens aux activités linguistiques. Le fait que les activités aient un sens, soient cohérentes et visent la réalisation d'un projet commun contribue fortement à l'engagement des apprenants.

Une première illustration

Au Collectif Alpha de Molenbeek, deux formatrices, France Bakkers et Marie-France Reininger, ont choisi d'animer un atelier de simulation globale avec un groupe d'une dizaine de personnes belges et non belges maîtrisant l'oral. Il est cependant tout à fait adaptable pour travailler avec un groupe d'apprentissage de l'oral.

A titre d'exemple, voici la création de la carte physique du village et un texte descriptif rédigé par le groupe.

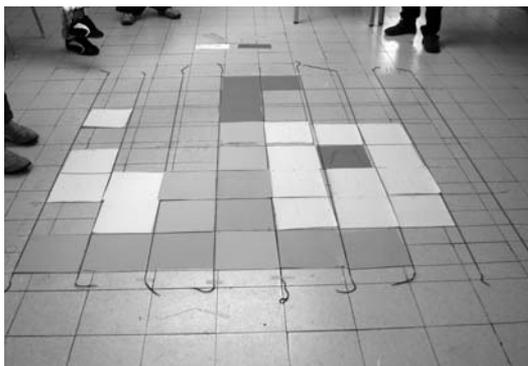


Création de la carte physique du village

Un quadrillage de 64 cases est placé au sol du local à l'aide de brins de laine. Les carrés sont des feuilles de couleurs de format A4 réduites à la dimension de leur largeur (21 cm).

Le code des couleurs doit être connu de tous. Il y a :

- 64 carrés jaunes pour représenter la terre ou le sable ;
- 16 carrés bleus pour représenter l'eau des mers, des lacs ou des cours d'eau ;
- 16 carrés verts pour représenter les forêts ou les bois ;



- 16 carrés rouges pour représenter le relief, montagnes ou volcans.

Chacun à son tour dépose un carré de la couleur de son choix à l'endroit où il veut.

Quand les 64 cases sont occupées, le tout est recouvert d'une feuille de plastique pour empêcher les feuilles de couleur de bouger.

Pour transformer ce tableau coloré en une carte de la zone où le village sera construit, on peint la carte sur le plastique.

Pour que chacun puisse garder dans son classeur une représentation du terrain tel qu'il a été défini par le groupe, on prend un moment pour en faire une reproduction en couleur.

Le texte rédigé par le groupe

Compote c'est un village sur une île, quelque part dans l'hémisphère sud. Le climat est tempéré, il y a quatre saisons : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver. C'est pour ça qu'il y a des vergers où poussent des pommiers. Une rivière passe près de la forêt, plus loin il y a deux lacs, au sud. Au nord, une chaîne de montagnes se lève en hauteur et retombe en falaise dans la mer. De la plage, on voit un volcan.

Une seconde illustration

Voici, à la page suivante, un autre exemple présentant une activité qui, comme toute activité tirée d'une démarche de simulation globale, ne prend son sens qu'au sein de l'ensemble de la démarche, ici une simulation globale sur le thème du village.

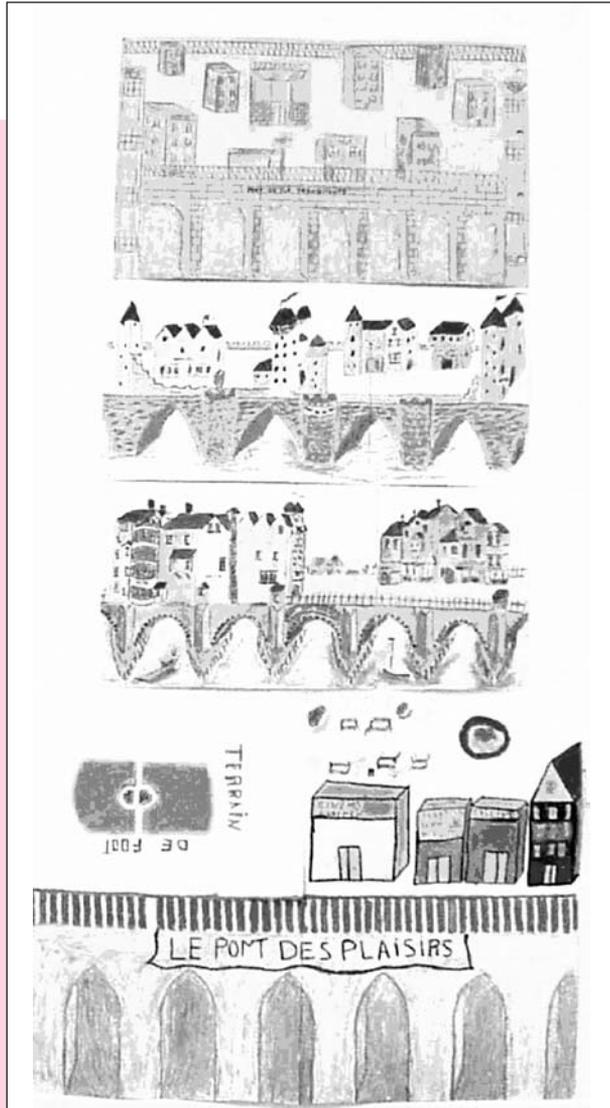
La géographie du village

Au terme d'activités de production orales et écrites, les élèves ont baptisé leur village *Centidées-sur-Sanzidée*. Ils construisent ensuite le paysage et l'environnement du village. Toutes les propositions sont recueillies et traduites en images, en dessins. Cela permet de vérifier la compréhension (en haut, en bas...), de visualiser, de formaliser les idées. Le dessin permet de dépasser le chaos initial et d'organiser la multitude des propositions avancées.

Centidées-sur-Sanzidée est construit sur des ponts qui enjambent la rivière *Sanzidée*. Les élèves ont pris au pied de la lettre le nom du village. Les ponts ont des fonctions bien précises : le *Pont de la Tranquillité* abrite l'hôpital et l'hôtel ; le *Pont des Désirs*, les commerces ; le *Pont des Plaisirs*, le cinéma, les terrains de sport et le *Collège du Monde Heureux* (on est très heureux au collège !)

; et le *Pont de la Paix*, le commissariat de police, la caserne de pompiers et le palais de justice. Les élèves veulent un métro. Pas de problème : le métro circule en boucle sous la rivière *Sanzidée* et des ascenseurs situés dans les piliers des ponts permettent de descendre dans les stations.

La créativité des élèves est grande car ils veulent à tout prix faire vivre leur village. Ils provoquent des catastrophes naturelles, des accidents dans le métro. Il faut réparer et on continue à créer. On consulte ensuite des livres de géographie : quel pays ressemble au pays imaginé par les élèves ? La dernière étape consiste à faire décrire le village pour le présenter. Ce qui permet aux élèves de s'approprier le vocabulaire spécialisé et c'est un grand pas pour leur passage de la classe d'accueil vers une classe normale.



Cette activité a été menée dans une classe d'accueil pour élèves primo-arrivants – dont aucun des élèves ne parlait français en début d'année – au Collège Bernard Palissy situé en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) à Paris par Brigitte Cervoni, professeur de français, et son collègue, Serge Crocquesel, professeur de technologie.

Présenté par Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire Communauté française

1. Francis DEBYSER, *L'immeuble*, Hachette FLE/CIEP, 1996, préface.
2. <http://membres.lycos.fr/lemarquepage/pedago/1cafe/cafe.htm>
3. <http://dnb56.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/lp/simglob.htm>
4. http://www3.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/54LonglavilleC_99a.pdf
5. Sources : Sylvain PECH, *Une technique d'animation en français langue seconde* :

la simulation globale, CASNAV de Créteil ;
Rencontre des formateurs SVE Mâcon 2005,
Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire.

6. www.cndp.fr/vei/acc_scol/doc/lenaufirage1.doc

7. Voir note 4.

Pour en savoir plus :

Francis DEBYSER, Jean-Marc CARRÉ et Francis YAICHE, didacticiens du FLE à l'initiative de cette technique, ont multiplié les expériences et les écrits, puis publié (ou inspiré) un ensemble d'ouvrages pédagogiques permettant de monter des simulations variées. Ces titres – *L'immeuble*, *L'entreprise*, *L'hôtel*, *La conférence internationale* – sont rassemblés dans la collection *Simulations globales* chez Hachette FLE.



Un module de 15 jours pour créer un spectacle : la place du théâtre dans l'apprentissage du français

« Le théâtre, ça fait un peu peur mais on le fait quand même. Je suis tellement contente d'avoir osé et surtout d'avoir réussi. Ça me motive pour continuer à apprendre le français. »

Irma

Dans un précédent article ¹, Jacinthe Mazzocchetti se faisait l'écho d'ateliers théâtre intensifs et de leur incidence sur le bien-être et l'intégration de personnes demandeuses d'asile hébergées au sein d'une initiative locale d'accueil ou en centre d'accueil ouvert. Pour rappel, ces ateliers menés par le Théâtre du Fil sont proposés aux personnes suivant des cours d'alphabétisation ou de français langue étrangère au Miroir Vagabond, association située à proximité de Marche-en-Famenne. Par rapport à l'apprentissage du français, la particularité du théâtre est de se situer avant tout dans l'oralité, dans le concret de la langue, dans le non verbal aussi, pour donner sens et relief aux mots. Il amène une autre dynamique qui permet de retrouver les cours avec une approche différente de la langue et une énergie nouvelle.

Bien que la démarche soit la même pour tous, les spectacles créés au Miroir Vagabond en collaboration avec le Théâtre du Fil – ils sont déjà 10 à avoir été montés – ne se ressemblent pas. Au départ, l'équipe s'est surtout intéressée au thème de l'exil avec, cependant, toujours une attention première au travail du texte et à la démarche artistique. Par la suite, afin d'éviter les répétitions, les risques de 'tourner en rond', les animateurs ont ressenti la nécessité de changer de registre. Les participants étaient par ailleurs très heureux de créer et jouer un spectacle éloigné de leur réalité quotidienne.

Les quatre spectacles que j'ai eu l'occasion de voir étaient bien entendu porteurs de messages, mais aussi de rêve et d'humour. Si, en octobre 2006, le thème de la perte, de la disparition d'un être au travers de la phrase 'Où est le fils ?' répétée, aménagée et interprétée à de nombreuses reprises était évident, la poésie des décors, des musiques, les comédiens répartis entre la scène et le public alimentaient l'universalité du message. En janvier 2007, la famille et ses querelles étaient au cœur de l'histoire présentée, tandis que l'humour et le travail autour du corps, des gestes, des images et des sons

donnaient matière aux propos. En juin 2007, le mariage et surtout la possibilité de le refuser traversaient le spectacle créé, mais les danses, les chants et la finesse de l'humour étaient premiers. En novembre 2007 enfin, le thème du voyage et de l'errance d'oiseaux à la recherche du 'Cymorg', trouvé finalement au plus profond d'eux-mêmes et traité sur le ton du mythe, de la poésie et du rêve, était une métaphore de l'exil.

Entre pré-texte et prétexte

Pour les animateurs du Théâtre du Fil, chaque session reste unique et incertaine. Patrick, metteur en scène, me raconte : « *Tu mets les bases techniques mais tu as toujours plein d'inconnues et encore plus pour eux* ». Il est nécessaire de s'adapter au groupe, aux imprévus, aux timings des uns et des autres. Bien que le travail repose sur un texte d'auteur, chaque spectacle est une nouvelle création : croisement de textes, d'improvisations, d'émulations collectives. Il y a toujours une piste de départ mais, d'un groupe à l'autre, le même fil peut mener à un spectacle tout à fait différent en fonction des apports des participants. Ainsi, bien que le texte ne se construise pas à partir des mots et des histoires de vie des personnes, le spectacle repose autant sur les improvisations, les propositions du groupe que sur le texte de départ. Dans ce type de travail, même s'il y a une attention aux messages véhiculés, cet objectif n'est pas premier. Le message est dans l'acte de jouer plutôt que dans ce qui est dit. C'est en se mettant en scène, en jouant face à un public, en démontrant leurs capacités à être, à créer, à exister que les personnes impliquées dans la démarche lancent leur plus profond message : la nécessité de recommencer, de s'investir

à nouveau, de poser armes et bagages, de se dire soi et enfin, de trouver place.

Créer avec un public en apprentissage amène aussi les animateurs à penser le spectacle autrement, à réfléchir à ce qu'il est possible de faire théâtralement avec et autour des mots : le mime, la signification, la prononciation... Le texte est une base de travail malléable. En réalité, il m'est plutôt apparu comme un 'pré(-)texte', dans les deux sens du terme. C'est un pré-texte dans le sens d'une matière première à alimenter et à modeler à partir de la richesse et de la créativité du groupe. Mais c'est aussi un prétexte pour jouer, pour apprendre le français, pour partager avec d'autres et enfin, pour se sentir mieux.

Au fur et à mesure des jours et des séances, un travail autour des mots et puis progressivement des phrases, du texte se met en place. Minutie, finesse et appréhensions se mêlent et poussent les comédiens en herbe à travailler de façon intensive à la fois sur le sens des mots et sur leur prononciation. En effet, dans ce cadre, il ne s'agit pas seulement de dire mais d'être entendu et compris. Il y a donc nécessité de 'bien dire' et pour ce faire, de prendre le temps d'un véritable travail de diction et d'expression. Comment jouer un personnage avec ses intentions et ses émotions sans une compréhension fine de ce qui est dit ? Comment donner la réplique et toucher le public sans une prononciation au plus juste des mots ? Les comédiens peuvent passer des heures sur une phrase. Le temps des animations théâtre est à la fois court et long. Il y a l'intensité du spectacle à monter en deux semaines mais aussi, dix journées entières consacrées au jeu et à la langue française.



Spectacle *Le petit poucet*

Photo : Corinne ALEXANDRE

Les modules de deux semaines sont à comparer avec un séjour linguistique intensif. C'est un peu comme une immersion de 15 jours dans un autre pays.

Bien dire, se mettre en scène

Tous souhaitent que le spectacle soit une réussite. Pour ce faire, un travail doit être fait autour du texte. Les participants expriment à la fois le besoin de connaître et de bien dire. Ils veulent absolument comprendre ce qui est dit, même la partie 'abstraite' des mots, les doubles sens, etc. Ils refusent de faire des actions ou de répéter des phrases qu'ils ne comprennent pas tout à fait. Les mots passent parfois par plusieurs langues avant d'être assimilés. Certains des participants font le tour de tous les acteurs moteurs² pour être sûrs de connaître le sens de ce qu'ils vont dire. Le temps investi dans cet apprentissage des mots, des phrases et

des significations est conséquent et dépasse de loin les heures passées en groupe. Ce temps se prolonge durant les pauses, mais aussi dans les foyers, dans les centres...

L'élaboration progressive du spectacle permet de passer de l'abstrait au concret (décor, costume...). Les choses prennent progressivement sens. Oser jouer sans tout maîtriser nécessite un contrat de confiance à consolider chaque jour. Pour beaucoup, c'est une sorte de défi. La finalité du spectacle oblige une certaine maîtrise de la langue. L'exigence d'être compris par le public motive les efforts autour de la prononciation. Il faut également faire vivre le texte et donc assimiler de façon appropriée le sens de ce qui est dit. Le concret, l'utilité de la langue sont ici manifestes. Au travers du jeu théâtral, les mots prennent sens autrement. Il y a l'affect, les émotions : « *Ce ne sont plus les mêmes mots* » (Issam).

Le spectacle produit est un 'vrai' spectacle. Les participants insistent sur cet aspect. Ils jouent pour eux mais aussi pour les spectateurs. Ils ressentent une certaine fierté d'offrir un bon moment au public. Pour eux, le spectacle construit est bien plus qu'un exercice ; il s'agit de jouer un rôle dans la société, de distraire et de mettre en réflexion. La forme est très importante. Le décor et les costumes ajoutent au réel. Même s'ils peuvent parfois effrayer, s'ils participent en effet à la montée du stress, ces éléments sont fondamentaux pour passer de l'exercice au spectacle... Tout est pensé pour que la confiance perdure et que l'aventure aille jusqu'au bout.

Pour l'équipe d'animation, sécuriser les participants n'est cependant pas toujours facile. Ils sont, par leur histoire et leur vécu en Belgique, à priori méfiants. Le travail en équipe et dans un climat convivial aide à cette mise en confiance mais aussi à l'apprentissage. L'atmosphère est très importante. Le fait de

rire, d'être détendu permet de rentrer dans le projet avec moins de gêne et d'appréhension. La présence des acteurs moteurs aide à maintenir un climat souple. Ils sont plus proches des participants. Ils peuvent aussi repérer les difficultés au plus près. Les metteurs en scène et la responsable/créatrice des décors et costumes ont plutôt une vue de l'ensemble du groupe. Les deux se complètent. L'équipe est à l'écoute des problèmes personnels, mais le cadre est avant tout celui de la création théâtrale. L'objectif est de réussir à emmener le groupe dans une dimension artistique et poétique : à la fois dans une autre expérience de vie, mais aussi **dans un autre rapport à la langue**. Les participants sont aussi là pour ça, pour sortir de leur histoire, pour être de 'vrais acteurs'. Au travers de ces créations collectives, on raconte de soi mais autrement, à travers un personnage. En étant sur scène, indirectement ils parlent de leur histoire. Ils mettent de leur vie dans ce qu'ils jouent, mais le travail ne se fait pas à partir de leur vécu.

*Spectacle **Le petit poucet***

Photo : Corinne ALEXANDRE



Appréhender la langue autrement

Durant ces séances, un autre rapport à la langue se met en place. Certains, arrivés depuis peu, s'aperçoivent, par exemple, qu'il est possible de communiquer en dehors de la précision de la langue. La méthode est très différente d'un apprentissage 'classique'. Les uns et les autres dépassent progressivement leurs blocages et au final, ils se dépassent. L'initiation à la langue se fait avec plaisir. Pour les participants, les cours et le théâtre sont complémentaires, mais les cours, malgré que tout soit mis en œuvre pour sortir du cadre et des méthodes scolaires, leur sont parfois plus difficiles d'accès : « *Quand on est adulte, c'est pas facile d'être assis, de rester enfermé. Par rapport à l'école, ça faisait 15 ans que je n'étais plus resté assis comme ça* » (Tabiam). Le théâtre amène une autre dynamique, qui bien entendu ne suffit pas mais permet de retrouver les cours avec un autre regard sur la langue et une énergie nouvelle.

L'exercice théâtral, même s'il y a un travail autour du texte, est avant tout un apprentissage dans l'oralité, dans le concret de la langue. C'est aussi un processus de formation par la relation, les émotions, les affects. Le travail avec les acteurs moteurs offre différents canaux de passage vers la compréhension : le feeling, les gestes, les regards... Ils mettent les mots en gestes et en actions. Chaque acteur moteur s'approprie la consigne et propose quelque chose de différent, les participants se laissent guider par la proposition la plus proche de leurs envies et possibilités. Beaucoup insistent sur l'importance du non verbal qui vient entourer et donner sens aux mots :

« *Avec le théâtre, on se sent plus à l'aise, on bouge, on fait des gestes. Ça donne de l'espoir de voir qu'à la fois on apprend plus vite à parler et surtout qu'on commence à comprendre* » (Vladimir).

Dans le quotidien des personnes, les seuls lieux de communication en français sont les cours d'alphabétisation. Entre eux, à la maison ou dans les centres, ils utilisent leur langue maternelle. Ce temps d'immersion et d'usage obligatoire du français permet aussi de mettre en pratique ce qui a été étudié durant les heures de cours. En effet, durant les animations théâtrales, il y a la nécessité de comprendre les consignes, d'associer regards, gestes et mots. De plus, pour communiquer avec le groupe, même pendant les temps de pause, en raison de la multiplicité des langues, il faut tenter de se faire comprendre en français, seule langue commune au groupe : « *Tu apprends à prononcer mais aussi à comment dire une phrase avec les intonations pour parler dans la vie quotidienne* » (Madi).

Certains formateurs d'alphabétisation expriment leur surprise et leur fierté de voir et d'entendre leurs 'élèves' parler sur scène : « *J'étais épatée du progrès réalisé, on comprend tout ce qu'ils disent* ». Certains des participants, effacés pendant les cours, sortent de leur coquille. Les formateurs, s'ils sont impliqués dans la démarche, trouvent dans cet autre modèle d'apprentissage, un lieu tout à fait complémentaire à leur travail. Le fait que le point de départ des séances soit les cours d'alphabétisation permet aux formateurs de participer ou de venir voir ne serait-ce qu'une journée, et dès lors de se sentir partie prenante du projet.

Un investissement personnel

Durant ces semaines, personne n'a la possibilité de se mettre à l'écart, tous sont dans l'obligation de parler. Issam raconte : « *Au cours, tu es timide, tu as peur de te tromper et donc tu ne le fais pas* ». Au théâtre, la présence des acteurs moteurs qui traduisent les consignes en langage théâtral aide les dernières réticences à tomber. Même si toutes les nuances ne sont pas comprises, regarder et imiter suffisent dans un premier temps. Les questions et les demandes de précisions viennent ensuite, au fur et à mesure de l'avancée du travail.

Au début, la plupart des participants s'investissent de façon très intuitive. Le travail est d'abord de mémorisation auditive : « *On répète et à force, on dit juste* » (Rutlav). Les textes sont enregistrés et ils restent longtemps dans les souvenirs des participants. Les exercices autour de la prononciation et de l'articulation favorisent la mémoire. Le fait que les autres soient aussi étrangers, que tous se trompent par moment sans que cela ne prête à rire, sans que personne ne fasse de commentaires, installe le terrain des possibles. Si l'autre tente le coup, alors moi aussi j'ose... Petit à petit, l'idée qu'au théâtre, on peut tout faire prend corps et les participants passent de l'imitation à la création. Et, d'une fois à l'autre, les progrès se voient et s'entendent, que ce soit dans l'apprentissage du français ou dans les comportements.

Quelques mois plus tard, lors de la deuxième création collective, les mêmes participants font des propositions de jeux, de personnages. On les sent plus investis, plus sereins. Les appréhensions et les incompréhensions se réduisent. Ils savent dans

quelle aventure ils se lancent et du coup, ils s'impliquent davantage, ils cherchent à créer.

« *Je ne suis pas là pour m'apitoyer. Je respecte leur histoire, leur situation, leur mal-être, mais j'ai envie de les booster pour qu'ils vivent* », me dit un des metteurs en scène. L'équipe insiste sur cette nécessité de travailler avec les personnes en demande d'asile comme elle le ferait avec n'importe quel autre public. Et les participants le ressentent. C'est même pour eux un des éléments clés. Ils expriment un profond soulagement, un bien-être d'être considérés avant tout comme des personnes comme les autres et pas comme des 'malheureux' ou des 'étrangers'. Un des enjeux sous-jacents est aussi celui de la sortie du stigmate négatif et, a contrario, du 'mythe'. Dans le cadre de ce travail, les personnes en demande d'asile sont des apprentis comédiens avant tout.

Ils prennent place autrement dans les représentations : ils ne sont ni victimes, ni boucs émissaires, ni coupables, simplement acteurs. Pendant deux semaines, ils rentrent dans la peau d'un autre... Bien entendu, il y a le personnage joué dans la pièce et ils essayent de donner le maximum pour le rendre crédible, pour mettre en scène des émotions ou des situations souvent inconnues. Mais il y a aussi, et dans ce cadre précis, peut être surtout, un autre soi-même... Celui qui se redécouvre capable de rire, de créer, de se détendre, de rencontrer, de ressentir... Celui qui peut, l'espace de ces deux semaines, baisser sa garde, se reposer sur les autres, oublier un peu... Celui qui se sent en sécurité, dans un groupe où il n'a rien à prouver, où son identité n'est pas perpétuellement mise en doute.



Spectacle *Le petit poucet*

Photo : Corinne ALEXANDRE

Un espace de vie et de rencontres

A l'atelier théâtre, tous sont réunis autour du même projet. Le cadre et la finalité sont partagés. Il n'est pas toujours simple de marier toutes les personnalités, mais au-delà des différences d'âges, de cultures et de caractères, ça fonctionne. Au fil des jours, le climat autorise la confiance. La création collective prime et chacun s'y investit selon ses possibles et ses temporalités. Personne n'est obligé de faire quoi que ce soit et pourtant, le plus souvent, tous participent à l'entièreté sans réticence.

L'atelier est aussi un lieu de vie communautaire et dès lors d'apprentissage des codes culturels, des habitudes. Les craintes, les timidités, les retenues s'atténuent en douceur et dans le respect des différences. « Avant je ne pouvais pas rester avec une fille et parler avec. Avec la religion musulma-

ne et tout ça, c'était difficile et puis au théâtre, c'est venu petit à petit », me dit Issam. Cultures et religions se mélangent à l'intérieur d'un cadre de tolérance et d'acceptation mutuelle.

C'est un temps d'apprentissage intense et de rencontres. L'usage de la langue devient concret : « Ça m'a aidé beaucoup pour améliorer le français, pour apprendre les codes culturels aussi, pour connaître des gens différents, pour oser parler avec quelqu'un. Avant j'étais très timide » (Madi). Les participants racontent l'importance des échanges, la nécessité de créer du lien social, d'aller vers les autres afin de sortir de la solitude. Après avoir osé parler devant les autres et devant un public de surcroît, le rapport à la langue se transforme et les inhibitions se réduisent : « Même dans la vie quotidienne après, tu te sens plus à l'aise. Ça donne du courage » (Vladimir). Madi m'explique qu'accepter

de parler français devant les autres est un premier défi. Par la suite, franchir le pas devient moins difficile : « *Par exemple, si je n'avais pas fait le théâtre, je n'oserais pas te parler maintenant. Depuis je m'en fous si je me trompe. Avant c'est un tunnel un peu noir et puis clic-clac, il y a le truc du théâtre et tu commences à communiquer avec l'autre personne. Tu te sens plus libre* » (Madi). Une fois le mécanisme enclenché, les uns et les autres racontent que progressivement, ils osent parler sans réfléchir. Ils se laissent porter par les mots.

En conclusion

« *Avec le théâtre, il y a l'effet de groupe qui enrichit le vocabulaire. Et puis on avance mieux dans une ambiance détendue. Chez nous, on pensait que le français était compliqué, pas attirant ; après le théâtre, ça devient une belle langue* » (Léa).

Les participants font un travail impressionnant autour du sens des mots, de la langue. Ils cherchent à savoir, à comprendre. Le fait de partir d'un texte, et non pas d'un assemblage d'improvisations, même si la mise en scène leur laisse une part importante, oblige un véritable travail autour du sens. L'enjeu du spectacle donne également une autre teneur à la langue, à la nécessité de ne pas dire n'importe quoi et donc de comprendre, mais aussi à la nécessité d'être compris et donc de travailler autour de la prononciation des mots. L'apprentissage de la langue est poussé par le côté concret de l'aventure, dans un contexte où la motivation est parfois difficile à trouver lorsque la personne ne sait pas pour combien de temps elle restera en Belgique, voire en Communauté française.

Le fait d'être dans un apprentissage collectif où se mêlent verbal et non verbal donne la possibilité d'oser doucement, de ne pas tout donner avec les mots tout de suite, de se laisser porter par les émotions et le groupe. Enfin, le travail en équipe permet aussi une autre forme d'apprentissage. Les acteurs moteurs amènent à la fois un travail personnalisé et détendu, où on ne se prend pas trop au sérieux. On est là ensemble pour apprendre mais aussi pour se 'faire du bien'. Leurs différentes approches offrent une pluralité d'images et de manières de faire et, donc, multiplient les lieux d'accroche. Ce temps est bien souvent celui du déclic, mais aussi d'un usage à la fois utile et plus relâché de la langue. Il est porteur de motivation et de progrès. Les cours d'alphabétisation sont regagnés avec une ouverture et une approche nouvelles.

Jacinthe MAZZOCCHETTI
Laboratoire d'anthropologie
prospective/UCL

1. Voir : Jacinthe MAZZOCCHETTI, *Un module de quinze jours pour créer un spectacle : Un moment privilégié vecteur de mieux-être et d'intégration pour les demandeurs d'asile*, in *Journal de l'alpha*, n°171, novembre 2009, pp. 75-85.
2. *L'équipe du Théâtre du Fil se compose d'un ou deux metteurs en scène, d'un responsable/créateur des décors et costumes ainsi que de trois ou quatre acteurs moteurs. En plus de participer à l'animation, ces jeunes comédiens sont partie prenante du spectacle et garants du bon déroulement de l'atelier.*

Le corps-langue : mobiliser/immobiliser le langage

« L'homme est la somme de son langage. »
Charles Sanders Peirce

Dans le texte qui suit, Joëlle Cordesse s'attache à montrer, exemple à l'appui, que nous sommes tous des polyglottes qui s'ignorent. « Nous sommes tous des êtres de langage et capables, en situation 'naturelle' de nous apprendre à nous-mêmes des langues, à nous sentir légitimes dès la première minute. » C'est ce parti pris que Joëlle Cordesse défend parce que, dit-elle, « ses conséquences sont immenses ». Et d'abord parce que « la polyglossie est une chance pour l'égalité et un chemin nouveau et inouï d'émancipation collective ». Alors qu'un « corps monolingue est une prison, une prison physique et mentale, culturelle et symbolique », « tout ce qui concourt à ne pas nous réduire à elle nous émancipe ». Parce qu'ensuite ce parti pris « valide à égalité toutes les langues, jusqu'aux plus rares, jusqu'aux plus personnelles. » Voilà qui donne une perspective à nos cours de français oral...

Nous ne savons pas enseigner les langues. Pourtant nous savons les apprendre, puisque nous en apprenons tous au moins une et parfois davantage, dès le berceau. On peut même souligner un paradoxe un peu douloureux pour les défenseurs que nous sommes d'une école pour tous : il semble que les peuples les plus éduqués soient aussi les plus monolingues, et qu'il ait fallu dans l'Histoire beaucoup d'efforts et de pédagogie pour éteindre en nous nos penchants polyglottes ! Avec l'Europe, d'ailleurs, et la multiplication des échanges et des voyages, (ré)émerge peu à peu, insiste Kristeva, « un sujet polyphonique, citoyen polyglotte d'une Europe plurinationale »¹. L'enjeu de la

pédagogie des langues se situe là : les nouveaux polyglottes sont souvent des gens qui réapprennent en situation des langues qu'ils ont mal ou pas du tout apprises à l'école mais à qui un diplôme supérieur a ouvert les portes d'un auto-apprentissage légitime. Or, cette nouvelle exigence culturelle de polyglossie, posée par les intellectuels européens comme un défi à nos habitudes, et comme une bataille pour la survie de la diversité des langues face à l'invasion du 'globish', est d'abord une chance pour l'égalité et un chemin nouveau et inouï d'émancipation collective. En effet, ce sont du coup les plus défavorisés par les systèmes traditionnels d'éducation qui deviennent les

meilleurs alliés objectifs du projet éducatif que devrait se donner la société. Ceux qui ne parlent pas ou parlent mal la langue du pays où ils vivent, ceux que stigmatise leur étrangeté, sont aussi, et deviennent, les porteurs précieux de ces langues qui, dans leur diversité, doivent refonder notre identité d'Européens. Les écoles des zones d'éducation prioritaire et les lieux d'accueil d'étrangers pourraient changer de statut et devenir, par la pratique du multilinguisme, de vraies 'classes internationales'. Pour citer encore Kristeva : « *le multilinguisme est le laboratoire d'[une] diversité partageable, et la meilleure réponse aux tentations fondamentalistes* ». J'ajouterai « *de toutes sortes* » ; au risque de choquer, le monolinguisme d'une société, la défense quasi-religieuse de la pureté de sa langue, ne sont-ils pas une sorte de fondamentalisme ?

C'est dans cet esprit que nous développons, à Perpignan, une recherche sur des pratiques d'enseignement multilingue (le plus souvent possible, également multi-âges). Sur l'hypothèse et le constat de fait que nous sommes tous des êtres de langage et capables, en situation 'naturelle' de nous apprendre à nous-mêmes des langues, nous avons élaboré une méthode de recherche qui consiste à nous faire vivre de manière expérimentale de telles situations, afin d'étudier sur nous-mêmes les processus et les conditions d'un tel apprentissage. Comment apprenons-nous les langues quand nous les apprenons ? Empruntant à d'autres démarches de l'éducation nouvelle, en particulier aux ateliers de création, musique, arts plastiques, écriture, et à certaines démarches de sciences, nous avons posé dans la pratique le cadre d'un nouveau paradigme mobilisant le corps, l'imaginaire et, en fait le langage

au service de la redécouverte de possibles oubliés. Et cette expérience interpelle les conceptions et les théories dominantes des langues, du langage, et de la polyglossie. ²

La polyglossie ne se construit pas par empilement ou juxtaposition de langues. La polyglossie, comme l'intelligence, est une activité, pas un portefeuille plus ou moins bien garni. C'est d'abord prendre conscience de nos étrangetés intérieures, de ce qui, en nous, nous étonne et nous semble n'être pas nous. C'est d'abord rouvrir en nous des possibles écartés par les habitudes de notre langue mais aussi et surtout par les habitudes sociales. C'est se donner des stratégies de développement et de structuration des acquis spontanés et quasi-inconscients de notre langage. La connaissance de plusieurs langues n'est pas le préalable, mais bien une conséquence de cette activité. Nous sommes tous des polyglottes contrariés !

Lire pour voir ! Parler pour entendre !

La perception, ça se construit ! En témoigne cet atelier inspiré d'une pratique de classe de Véronique Busson, membre du groupe GFEN de Perpignan et enseignante en classe d'accueil d'adolescents étrangers non-francophones nouvellement arrivés en France. Il s'agit de comprendre un dialogue écrit en le théâtralisant. Le dialogue du Petit Chaperon Rouge et du loup est suffisamment connu dans le monde et suffisamment reconnaissable pour faire identifier le conte à l'écoute, même dans une langue totalement inconnue et relativement hermétique, ici le sami du Nord (langue de Laponie). Après cette écoute, l'oreille s'est un peu ouverte à la possibilité de s'intéresser à une musique et à



des sons étranges et à y trouver du sens. Sur ce début de complicité, l'atelier enchaîne avec quelques exercices de théâtre : déambuler tous dans la pièce avec une démarche de loup, avec une démarche de petite fille... grommeler tous avec la grosse voix d'un loup, pépier avec la voix fluette d'une petite fille. Nous choisissons d'abord notre texte, parmi différentes versions de ce même dialogue en différentes langues du Nord : suédois, norvégien, estonien, finnois, sami. La tâche suivante est de se préparer à jouer en chœur un des deux rôles, sachant que, lors du jeu, qui sera improvisé, les deux rôles seront tenus par deux groupes différents dans deux langues différentes ! Au début, dans une 'lecture' silencieuse et anxieuse, nous ne distinguons rien, que des lettres les unes à côté des autres, regroupées en paquets qui forment des mots indistincts et

confus. Mais le temps de préparation est bref, et très vite nous répétons, en groupe, le dialogue. Au fur et à mesure des répétitions, nous avons la surprise de voir se dessiner des reliefs dans le texte. Des groupes de mots se répètent, bien sûr, mais que notre œil ne distinguait pas spontanément avant la mise en action de la voix et du corps. C'est portés par les personnages et leurs voix que nous avons vu émerger le texte de cet assemblage hermétique.

Revenons sur quelques détails de la situation :

1. On peut 's'y croire'. Alors même qu'au début le texte nous échappe et nous apparaît clos, on en connaît le sens global, et la mise en condition par des exercices de théâtre a construit la situation. Véronique commente ainsi cette situation à ses élèves incrédules : « *Vous connaissez ce conte dans*



your language, then, in foreign languages, you re-recognize it. » Recognize here is not limited to identifying and naming, it is a new process of knowledge that is set in motion, carried by the framework of the already known. One does not discover everything, one revisits a story under a new disguise. Certain albums reinforce this impression, with illustrations that show, for example, a little red hood in a igloo.

2. Then, the one who speaks is no longer just himself, he is the wolf of the Norwegian tale, the little girl of the Finnish tale. In the role, and with the excuse of the constraint that poses the assignment, he can authorize himself to be a speaker apt and legitimate of the language. One speaks a language to learn, not to verify what one has learned.

3. One is paradoxically in a situation of authentic speech. Authentic speech is, like here, action and reaction. It engages and involves the body and the mind in a sort of investigation to the point, full of risk and where the conscience does not intervene to regulate, but to provide the material, which emerges and flows from one does not know where, from a place mastered, to the back-plan of the conscience. Here, it is the same thing, except that the material comes from the exterior. A judgment is exercised in situ, which validates the act of speech at the moment itself where it is produced, or just after. Semioticians, with Peirce, call this phenomenon the 'judgment perceptuel'. It is this judgment that makes one take back, that one says: « *Pardon, ce n'est pas ce que je voulais dire* ». This judgment is the first act of reflexive thought. It is he who poses the data of a situation. One of the essential errors of





l'enseignement est de confisquer la pensée des gens en les privant de la nécessité d'exercer leur jugement perceptuel.

4. L'hyper-complexité de la situation est ce qui permet d'établir petit à petit la compréhension. La comparaison du texte finnois avec le texte estonien du groupe voisin nous a confirmé nos hypothèses, les mots qui commençaient à signifier pour nous un peu vaguement 'yeux', 'oreilles', 'bras', 'dents' se retrouvaient à peu près à la même place dans les textes finnois et estonien, sous des formes approchantes, mais pas dans le même ordre, le narrateur se donnant toujours des libertés ! Un des textes ayant des illustrations pour chaque échange, nous avons même pu décider lequel voulait dire 'yeux', lequel voulait dire 'dents' et ainsi de suite. Et les mots ainsi exhumés un par un du mystère se sont inscrits dans nos mémoires, avec le ton.

Se décréter légitime

En langue étrangère, l'avez-vous remarqué, on peut, même après des années d'études et l'obtention de très hauts diplômes, ne jamais se sentir légitime dans sa façon de parler ou d'écrire, voire même de comprendre. On peut

donc aussi décider, par principe, de se sentir légitime dès la première minute, et c'est ce parti pris que je voudrais défendre, parce que ses conséquences sont immenses.

Lorsque je demande à mes étudiants, à mes élèves, aux participants d'une démarche, de parler une langue étrangère, et quel que soit leur niveau de familiarité avec cette langue, y compris s'ils sont convaincus de ne jamais l'avoir entendue, j'ajoute : « *Il faut que vous soyez convainçants et que le public croie pour de bon que vos personnages viennent de ce pays dont vous parlez la langue.* » Cette consigne est importée d'un atelier d'arts plastiques où l'on nous demandait de peindre, avec la seule couleur rouge, « *un citron très citron* ». Je veux entendre « *du brésilien très brésilien* ». ou, plus généralement, une « *langue très langue* », ce qui ne veut rien dire en soi mais met l'accent sur le fait que ce qui différencie une langue d'une autre est d'abord d'ordre esthétique et se perçoit globalement, comme une continuité. Dans le cas du citron, la perte du critère évident de reconnaissance que constitue la couleur contraint à explorer d'autres ressources graphiques permettant quand même de le représenter, et donc une autre sorte de connaissance, et du citron et de la couleur. Dans le cas de la langue, ce qui est mis hors jeu est du même ordre, c'est une habitude, un leurre et un mensonge – le jaune représente-t-il le citron ? – concernant la nature même du savoir d'une langue.

L'effet de cette consigne est double : d'une part elle pousse les membres du groupe à chercher des consensus sur des prononciations de voyelles, sur des intonations, à inventer leur langue, et elle détermine en grande partie la situation que les personnes

choisissent de présenter. La situation aide à la reconnaissance, et elle aide ceux qui parlent à se sentir authentiquement dans le rôle. D'autre part, et c'est une conséquence de ce qui précède, ils produisent alors une langue qui ressemble peut-être à celle qu'ils prétendent parler, et peut-être pas.

Mais :

1. Personne n'en est juge puisque l'enseignant lui-même est 'ignorant' de la plupart des langues que l'on est en train de travailler. La réussite n'est donc pas dans la conformité à un modèle mais dans le fait d'avoir produit soi-même un modèle.

2. C'est à la réécoute³ que l'on est le plus saisi d'entendre et de s'entendre parler une langue qui ressemble à une langue et non à du français déguisé. Une étudiante (croate) s'extasiant sur l'accent estonien d'un autre groupe : « *C'était vraiment bien, vraiment ça, ils parlaient vraiment comme des étrangers !* »

Travail de polyglossie autour du 'Petit Prince', lors d'un stage GKEN (Groupe Kenya Education Nouvelle)/GFEN



Le polyglotte est d'abord quelqu'un qui sait se libérer du carcan corporel de son monolinguisme.

3. La représentation de la langue qui est donnée à entendre s'est inscrite dans la mémoire auditive et langagière des locuteurs et elle servira désormais de repère à quoi comparer tout discours étranger pouvant se révéler être cette langue à l'avenir. C'est le début de la curiosité vis-à-vis de cette langue particulière, à laquelle un lien nous rattache désormais ; et vis-à-vis de toutes les autres, qui nous deviennent patrimoine, probablement.

Le ton, fondement de la norme grammaticale

Sauriez-vous reconnaître, dans une file d'attente d'aéroport, la langue que parlent les gens qui attendent le moment d'embarquer ? Déjà avant qu'ils ne parlent, puis quand ils parlent, même si vous ne les entendez pas ? Je ne garantis pas la réussite totale et parfaite de l'entreprise. Mais le jeu pourrait vous intéresser. Il vous alertera peut-être sur une réalité très négligée : comment nos corps sont façonnés par les langues que nous parlons. Ce qui s'inscrit dans nos corps est une mémoire de sensations associées, de gestes culturels fondant la reconnaissance mutuelle à l'intérieur d'un groupe et acquis par une imitation que guide le désir d'appartenir. C'est une détermination identitaire si ancrée et si profonde que l'on a tendance à croire à la quasi-impossibilité de s'en dégarer. Or, les situations répétées que nous vivons et faisons vivre dans nos ateliers montrent une chose : nous n'avons ce sentiment d'impossibilité que parce que nous confondons notre langue et notre langage.

Notre langage déborde largement ce que nous découvrons n'être qu'une langue corporelle, une des organisations possibles de notre gestuelle, étroitement liée aux mots et aux habitudes linguistiques de notre langue. C'est le ton d'une langue, fondement et matrice comportementale de notre langue, qui se vit et se construit dans notre corps, mais ce n'est pas plus. Le ton fait partie de l'ensemble complexe de normes qui nous inscrit dans une langue comme son locuteur légitime. Un corps monolingue est une prison. Une prison physique et mentale, culturelle et symbolique, dont nous émancipe tout ce qui concourt à ne pas nous réduire à elle.

Lorsque je parle une autre langue en me prenant pour un locuteur légitime et en me projetant dans le personnage d'un locuteur légitime, j'élabore moi-même les normes auxquelles je suis physiquement capable de m'identifier. L'apprentissage y est jeu et dialogue entre différentes sortes de stéréotypes, différentes sortes de perceptions, impliquant audaces, étonnements et remords. C'est un jeu qui se joue sur les frontières, entre le dedans et le dehors, moi et l'autre, la scène où se joue la parole et la scène intérieure où s'inscrivent son souvenir et sa trace. Mais le vrai jeu qui s'établit là est un dialogue entre soi et soi, entre celui que je crois être et celui que je me découvre être au moment même où je suis en train de changer. « *En langue étrangère on est quelqu'un d'autre* », dit Julian Green ⁴.

Cette dualité intérieure de la personne en train d'apprendre est sans doute une des pistes les plus sûres à suivre pour élaborer des situations pédagogiques. Entendre, voir, c'est comparer une sensation présente à une sensation déjà vécue. Comprendre, c'est

comparer une conception en train de naître à une conception installée.

Pluraliser pour (se) choisir

Les situations multilingues sont des déclencheurs de désir et de volonté. Les rapports entre langues sont toujours marqués par des relations de domination, des conflits de légitimité. Langue maternelle/langue de scolarisation, langue du cœur/langue du commerce, langue des émotions/langue du pouvoir, langue de l'occupant ou de la colonisation/langue opprimée, etc. Mettez un groupe en présence de fragments de textes mélangés, demandez à chaque personne de reconstituer les textes, de reconnaître les langues. Toutes les langues se retrouvent de fait à égalité, ainsi que les personnes, surtout si vous avez pris soin de choisir des langues suffisamment étrangères pour n'être connues de personne. Nous avons testé de telles situations de tri avec divers publics. Les critères de reconnaissance les plus systématiquement cités dans l'analyse qui suit sont les accents, les marques de ponctuation.

Si le texte est le même, il est traduisible d'une langue dans une autre. De la comparaison de plusieurs textes a priori incompréhensibles émerge non seulement le sens mais un vrai début de compréhension des structures, et des manières singulières dont chaque langue construit ce sens. Dans l'analyse, ce sont les conjugaisons, les déclinaisons, les variations signifiantes de mots perçus comme identiques, qui sont nommés comme ayant servi de repère pour la compréhension. Ces situations sont à privilégier dans toute démarche visant l'acquisition de l'orthographe, de la grammaire, comme de l'accent. Elles mobilisent en effet

les trois regards, les trois facultés que nécessite l'observation d'une langue vue de l'intérieur, et d'abord le plus fondamental, celui, naïf et esthète, de l'artiste : « *The faculties which we must endeavor to gather for this work are three. The first and foremost is that rare faculty, the faculty of seeing what stares one in the face, just as it presents itself, unreplaced by any interpretation, unsophisticated by any allowance for this or for that supposed modifying circumstance. This is the faculty of the artist who sees for example the apparent colors of nature as they appear.* »⁵ Viennent alors, accompagnant le cheminement de la perception, le regard du bouledogue (une faculté de discrimination qui repère le même sous le différent et déjoue les pièges des fausses ressemblances), et celui du mathématicien (faculté de généralisation et d'anticipation de nouveaux possibles). C'est cette logique qu'il s'agit de mettre en route et de ne pas contrarier lorsque l'on enseigne une langue.⁶

Outre qu'elles développent une réelle familiarité et un réel apprentissage des langues auxquelles elles exposent les participants, l'intérêt pédagogique des situations multilingues est de faire (re)démarrer l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère par la mobilisation du langage. Nous avons davantage appris, dans nos traditions éducatives, à l'immobiliser. La peur de l'erreur, la peur des fossilisations, des mélanges, des confusions, la peur de l'émotion aussi, et la timidité vis-à-vis du corps, nous ont appris à mettre en échec ce qui constitue pourtant la vérité anthropologique des langues. C'est ainsi que les langues s'inventent et que les enfants les apprennent en milieu 'naturel'. Conformer la logique de notre enseignement à celle du langage met tous les élèves à égalité dans

une quête collective qui les exige tous et valide à égalité toutes les langues, jusqu'aux plus rares, jusqu'aux plus personnelles.

Joëlle CORDESSE
Labo de Babel
GFEN (Groupe Français
d'Éducation Nouvelle)
LIEN (Lien International
d'Éducation Nouvelle)

1. Julia Kristeva, **Europe des langues**, Conférence de presse, Ministère de la Culture, 16 septembre 2008 (www.kristeva.fr/europedeslangues.html).

2. Joëlle CORDESSE, **Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues. Une pédagogie de l'égalité des intelligences**, Thèse de Doctorat, Université de Perpignan, 2006 (en ligne sur le site du Labo de Babel : www.gfen66.infini.fr/labodebabel/).

3. Avec un simple dictaphone numérique, il devient facile d'enregistrer les productions orales pour les faire réécouter immédiatement.

4. Julian GREEN, **Le langage et son double**, traduit par Julien Green, Points, Seuil, 1987.

5. Charles SANDERS PEIRCE, **Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking**, The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism, Patricia Ann Turrissi Editor, State University of New York Press, 1997, **Lecture two : Phenomenology or the Doctrine of Categories**, p. 152. Traduction : « Les facultés que nous devons nous efforcer de réunir pour cette tâche sont au nombre de trois. La première est cette faculté rare qui consiste à voir la chose qui nous saute à la figure, telle qu'elle se présente, de ne pas la remplacer par une quelconque interprétation, de ne pas la compliquer en tenant compte de prétendues circonstances particulières. Il s'agit de la faculté de l'artiste qui sait voir, par exemple, les couleurs apparentes de la nature telles qu'elles apparaissent. »

6. Joëlle Cordesse, **Apprendre et enseigner l'intelligence des langues, à l'école de Babel, tous polyglottes**, Chronique Sociale, Lyon, 2009.

Bibliographie

- **Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues. Une pédagogie de l'égalité des intelligences**, Thèse de Doctorat, Université de Perpignan, 2006 (en ligne sur le site du Labo de Babel : <http://gfen66.infini.fr/labodebabel/>)
- **Apprendre et enseigner l'intelligence des langues, à l'école de Babel, tous polyglottes**, Chronique Sociale, Lyon, 2009
- **Documents multilingues et témoignages d'animations**, en ligne et à paraître sur le site du Labo de Babel : <http://gfen66.infini.fr/labodebabel/>
- Compte-rendu de formation **Polyglossie et grammaire**, à consulter sur <http://etab.ac-montpellier.fr/0660516c/> (> animations 2009-2010 > Compte-rendu de l'animation du 9 septembre)

Joëlle Cordesse a également publié de nombreux articles, notamment dans *Dialogue*, la revue du GFEN :

- **Sortir de l'école pour mobiliser l'école ?**, in *Dialogue*, n°112/113, *L'éducation nouvelle est-elle populaire ?*, juin 2004
- **Je suis bonne en orthographe parce que je suis curieuse**, in *Dialogue*, n°115-116, *La lecture dans tous les sens*, février 2005
- **Lire en V.O.**, in *Educateur SER (Syndicat des Enseignants Romands)*, numéro spécial, *Apprendre les langues*, Genève, mars 2005
- **La didactique des langues, verrou ou levier d'une politique de sauvegarde des langues menacées ?**, in *Actes du Colloque du CRILAUP 2005, L'école, instrument de sauvetage des langues menacées ?*, Presses Universitaires de Perpignan, 2006
- **Apprentissages transversaux, chemins de traverse : que nous disent les langues régionales des autres ?**, in *Lenga e país d'òc*, n° 47, *L'occitan et le catalan dans le cadre du CECR : réflexions et pratiques – Séminaire du 7 mars 2007*, CRDP de Montpellier, février 2008
- **Ecriture Poétique en langue étrangère : une pédagogie de l'évènement**, in *Dialogue*, n°117, *Poésie et éducation nouvelle*, juin 2005
- **La démarche est pragmatiste**, in *Dialogue*, n°120, *Le savoir ça se construit, l'émancipation aussi !*, avril 2006
- **Faut-il s'autoriser toutes les langues ?**, in *Dialogue*, n°124, *Langues, intelligence des peuples*, avril 2007
- **Pour refonder l'école : instituer la dé-confiscation**, in *Dialogue*, n°126, *Défis pour l'éducation*, octobre 2007
- **Y aurait-il un obscurantisme rationaliste ?**, in *Dialogue*, n°132, *Culture : combats pour l'émancipation*, avril 2009
- Contribution à **Relever les défis de l'éducation nouvelle : 45 parcours d'avenir**, Collectif coordonné par Etienne VELLAS et Odette et Michel NEUMAYER, Chronique Sociale, Lyon, 2009

L'apprentissage de l'oral dans une visée émancipatrice

Sélection bibliographique

« Qui veut changer le monde ne peut [...] faire l'économie de discuter sur les mots. »

Il faut inscrire « la question de la pédagogie des langues dans un contexte socio-politique qui nous permettra d'en préciser et nourrir les enjeux »

Joëlle Cordesse ¹

La sélection qui suit est centrée, non pas sur la didactique de l'oral dans le cadre précis de cours d'alphabétisation ou de français langue étrangère mais sur la problématique générale de l'apprentissage d'une langue. Sa ligne de force est d'envisager la réflexion sur l'enseignement de l'oral et les pratiques d'apprentissage qui en découlent au sein des pédagogies émancipatrices.

Certes, les pédagogies émancipatrices sont consubstantielles à notre vision de la société et les formations offertes à nos formateurs sont à la pointe du sujet, comme celles données par le Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'Éducation Nouvelle). Bien souvent, nous constatons que, pressés par les nécessités des situations des apprenants et les contingences matérielles propres des cours, les formateurs se tournent rapidement vers des outils pratiques (fichiers et méthodes d'exercices). Ceux-ci sont d'ailleurs souvent bien faits et se révèlent, à l'usage, fort efficaces, d'autant plus qu'aujourd'hui, la plus part sont basés sur les principes de la communication et de son analyse.

Toutefois, nous sommes convaincu que les formateurs construisent autrement leurs séquences pédagogiques et choisissent ou utilisent différemment un même matériel selon le bagage théorique qu'ils possèdent. ² En outre, le fait de se confronter aux théories socio-linguistiques et aux études pédagogiques les plus poussées sur l'oral permet aux formateurs 'd'objectiver' et d'affiner sans cesse leur pratique.

C'est pourquoi, nous n'avons pas hésité à citer deux grands penseurs dont les travaux ont constitué une critique et un dépassement du structuralisme. La démarche de Bernstein a consisté « à lier une théorie de l'apprentissage et une sociologie des conditions de classe en montrant que l'appartenance de classe détermine les différences dans le développement cognitif, dans le style cognitif, dans les modes de pensée et dans la définition du moi, différences manifestées dans les modes d'usages du langage, et en partie produites et renforcées par eux » ³. De même, celle de Bourdieu aide à prendre de la hauteur pour comprendre ses propres

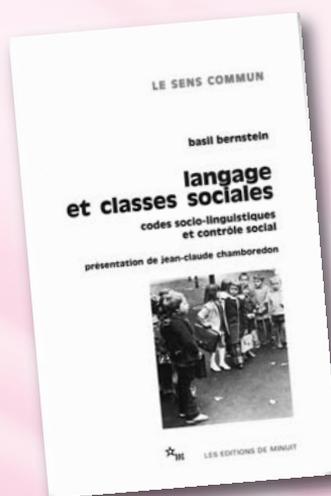
pratiques socio-pédagogiques et le rôle qu'elles jouent dans le processus de la reproduction sociale. ⁴

Ainsi, au fil des lectures, nous percevons toute l'importance et la complexité de la langue dans l'existence sociale de l'être humain et les implications qu'il faut en déduire pour son apprentissage. Le langage est à la fois un des principaux vecteurs de la reproduction sociale (Bernstein, Bourdieu) et donc, grâce à une prise de conscience du processus, peut devenir un des principaux leviers de l'émancipation (Louis, Defays, Cordesse, Médioni,...). Cette émancipation se traduira notamment dans l'aisance de la prise de parole dont nous savons l'importance lors d'entretiens d'embauche, de la défense de ses droits face à différentes administrations ou sociétés privées, dans les relations de travail, etc.

Dans un souci de cohérence par rapport à cette introduction, la sélection ci-après se présente sous forme d'un continuum en partant des ouvrages les plus généraux, les plus théoriques, pour aller progressivement vers les plus particuliers, les outils pratico-pratiques – pour lesquels nous avons volontairement limité la sélection ⁵ – mais il va de soi qu'une part relative de théorie et de pratique peut se retrouver dans chaque document.

BERNSTEIN Basil, **Langage et classe sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social**, Les Editions de Minuit, Coll. Le sens commun, 1975, 347 p.

Le nom de Basil Bernstein est si fortement associé à la notion du 'handicap linguistique' des enfants des classes populaires que la



plupart des discussions développées autour de son œuvre méconnaissent la richesse de ses développements théoriques, la cohérence et la complexité de ses analyses.

Le livre présenté ici réunit une série de textes qui jalonnent un itinéraire théorique : études empiriques qui sont des exemples d'opérationnalisation sans sacrifices théoriques, élaborations théoriques visant à approfondir et à généraliser la thèse en soumettant les premiers concepts à des rectifications progressives. Les re-formulations successives de la théorie, les développements de la recherche empirique tendent à poser toujours plus précisément le problème essentiel, celui de l'intériorisation de l'ordre social par l'intermédiaire des formes de langage définies comme 'codes socio-linguistiques'.

Les analyses de Bernstein, reprenant et soumettant à l'épreuve empirique les analyses de Cassirer, Sapir et Whorf sur la fonction constituante du langage, les thèses de Durkheim sur la relation entre structure sociale et structures logiques, font éclater les limites conventionnelles de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique, pour relier le social au logique et au psychologique.



BOURDIEU Pierre, **Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques**, Fayard, 1982, 244 p.

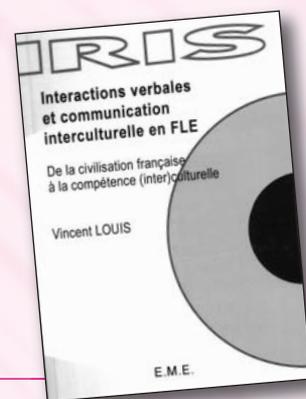
Le discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré ; c'est aussi un produit que nous livrons à l'appréciation des autres et dont la valeur se définira dans sa relation avec d'autres produits plus rares ou plus communs. L'effet du marché linguistique ne cesse de s'exercer jusque dans les échanges les plus ordinaires de l'existence quotidienne : en témoignent les changements de langue que, dans les situations de bilinguisme, sans même y penser, les locuteurs opèrent en fonction des caractéristiques sociales de leur interlocuteur ; ou, plus simplement, les corrections que doivent faire subir à leur accent, dès qu'ils sont placés en situation officielle, ceux qui sont ou se sentent les plus éloignés de la langue légitime.

Instrument de communication, la langue est aussi un signe extérieur de richesse et un instrument du pouvoir. Et la science sociale doit essayer de rendre raison de ce qui est bien, si l'on y songe, un 'fait de magie' : on peut agir avec des mots, ordres ou mots d'ordre. La force qui agit à travers les mots est-elle dans les paroles ou dans les porteparoles ? On se trouve ainsi affronté à ce que les scolastiques appelaient le 'mystère du ministère' qui investit la parole du porteparole d'une force qu'elle tient du groupe même sur lequel elle l'exerce.

LOUIS Vincent, **Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle**, Ed. Modulaires Européennes, Iris, 2007, 312 p.

Comment définir l'approche interculturelle en français langue étrangère (FLE) ? De quelle manière, concevoir l'apprentissage des paramètres culturels qui constituent la 'partition invisible' de tout échange verbal ? Afin de répondre à cette double question, cette étude propose d'abord d'analyser le discours théorique tenu par les didacticiens pour comprendre comment la remise en cause de l'enseignement de la civilisation française a permis l'avènement de la double notion de 'compétence culturelle' et de 'découverte interculturelle' et par là, un renouvellement de l'apprentissage culturel en FLE.

Le dispositif d'apprentissage de la compétence (inter)culturelle présenté ici s'appuie sur l'analyse des situations de communication et le repérage des paramètres culturels de l'interaction s'opère au travers de tâches qui sont proposées aux apprenants dans le cadre de situations-problèmes. La découverte interculturelle des usages sociaux qui président à toute interaction est ainsi envisagée comme un instrument pédagogique destiné à faciliter la communication entre francophones et non-natifs.





CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle,
Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, Coll. Français langue étrangère, 2005, 504 p.

Le *Cours de didactique du français langue étrangère* se propose de donner aux étudiants, aux jeunes chercheurs et aux enseignants en formation continue une vue générale des connaissances actuelles en français langue étrangère, accompagnée d'un grand nombre d'informations pratiques et bibliographiques. La première partie montre comment la didactique du français langue étrangère s'est peu à peu structurée en discipline autonome. Elle définit ses références majeures, les relations qu'elle entretient avec les disciplines voisines et s'attache surtout à décrire l'appareil conceptuel qui lui est propre : les diverses situations d'apprentissage et d'enseignement, la classe et ses acteurs.

La deuxième partie examine les méthodologies, les méthodes, et les concepts et notions qui leur sont attachés : compétences de compréhension et d'expression, évaluation et certifications. Elle s'attache aussi aux méthodologies particulières comme le français langue seconde, l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants et le français par objectifs spécifiques.

Par l'étude d'une série d'outils d'intervention (grammaire, lexique, littérature, traduction) et de quelques-unes des principales techniques et technologies de la classe de langue, la troisième partie amène le lecteur au niveau le plus pratique de l'analyse, celui de la pédagogie.

DEFAYS Jean-Marc, DELTOUR Sarah,
Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage,
Mardaga, 2003, 288 p.

Cet ouvrage présente de manière systématique et critique tous les aspects de l'enseignement du français langue étrangère et français langue seconde, tant sur le volet de la didactique par le biais de la linguistique, de la psychopédagogie et de l'approche culturelle, que sur le volet de la pédagogie où sont analysées les différentes méthodes et activités de classe. Il développe les trois nouveaux paradigmes de l'enseignement des langues que sont la communication – indispensable à l'acquisition d'une langue –, l'interculturel – essentiel à l'échange avec l'autre –, et surtout l'apprentissage au service duquel doit se mettre cet enseignement.

Alternant réflexions théoriques et conseils pratiques, l'ouvrage est destiné tant aux enseignants en formation initiale qu'à leurs collègues plus expérimentés (professeurs de langue ou éventuellement d'autres disciplines) qui souhaitent faire le point ou se spécialiser. Il peut être lu comme un traité ou consulté comme un référentiel ; il comprend un index et de nombreux renvois bibliographiques qui permettent à tout lecteur d'en faire son vadémécum.

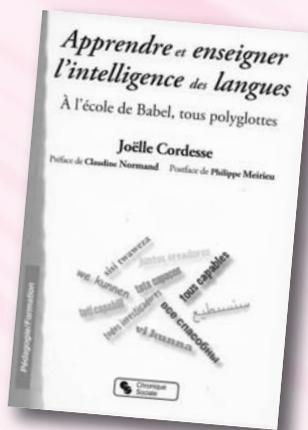
DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard,
**Pour un enseignement de l'oral :
Initiation aux genres formels à l'école,**
ESF, Coll. Didactique du Français,
2009, 210 p.

Cet ouvrage, aboutissement d'une recherche impliquant chercheurs et enseignants, propose une démarche systématique d'enseignement à travers un travail sur l'oral dans ses multiples formes. Dans cette perspective, il essaie d'abord de définir clairement les caractéristiques des formes de l'oral qui méritent un enseignement de longue haleine. Il montre ensuite comment analyser les capacités orales des élèves dans différentes situations de communication. Il présente enfin les principes qui guident l'élaboration des séquences structurées d'enseignement. Pour illustrer la démarche, un ensemble de séquences didactiques sont présentées portant sur des situations de communication en public bien distinctes : le débat, l'interview pour une radio scolaire, l'exposé devant la classe et la lecture à d'autres d'un conte. Pour chacune de ces situations, le lecteur rencontrera un modèle didactique qui regroupe les dimensions enseignables et des dispositifs d'apprentissage destinés à des élèves du primaire et du secondaire.

Les formateurs et les enseignants qui s'interrogent sur l'enseignement de l'oral trouveront dans cet ouvrage des repères indispensables pour mieux organiser leur travail en classe, ainsi que de nombreux exemples d'activités et d'exercices en vue de développer les capacités langagières des élèves.

CORDESSE Joëlle,
**Apprendre et enseigner l'intelligence
des langues : A l'école de Babel,
tous polyglottes,**

Chronique sociale, 2009, 192 p.

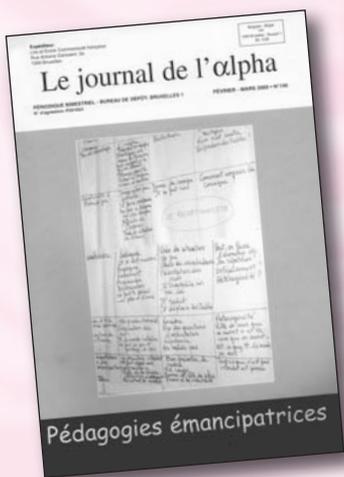


« Ce livre apporte des arguments théoriques éprouvés et puissants à l'appui des pratiques de création, de coopération et de projet mis au service de l'apprentissage des langues, mais plus largement de toutes les compétences qui relèvent du langage et de son développement. Il intéressera les praticiens soucieux de pouvoir continuer à donner toute sa place à l'ac-

tivité des personnes de tous âges, à leur action créatrice, à leur sens esthétique et à leurs capacités d'auto-correction. Du pari du 'Tous capables' à la logique du 'Tous polyglottes', ce sont quatre démarches d'auto-socio-construction de savoirs linguistiques qui sont proposées à l'analyse sémiotique (science des sémioses, c'est-à-dire des événements de la pensée qui créent et modifient nos habitudes d'interprétation, nos 'schèmes'), conduisant à une vision réinventée de la notion de 'contenu' et de la programmation. Les différents courants de l'éducation nouvelle pourront se reconnaître dans cette synthèse qui réunit création, imaginaire et savoir rationnel, action, production, coopération et conscientisation, dans un même paradigme du développement de soi par les autres et par l'intelligence des autres, paradigme de l'étrangeté, une formation à la communication multiculturelle et à la paix. »
(Présentation tirée du site du GFEN Pyrénées-Orientales : <http://gfen66.infini.fr>)

MÉDIONI Maria-Alice, **La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère**, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 6-7

Cet article rappelle et définit les termes du processus de co-construction des savoirs, développé par le GFEN, et appliqué ici à l'apprentissage d'une langue. *« Il ne s'agit pas de devenir des bons techniciens de la pédagogie. Notre travail d'enseignant ou de formateur est davantage de permettre la construction d'un rapport dynamique à la langue, une langue investie par la personne, et non pas observée de l'extérieur comme un objet neutre à commenter. Une langue imprégnée de subjectivité qui constitue la vie sociale de la classe ou de la formation elle-même, une langue imprévisible souvent, très différente des listes de structures préfabriquées et enseignées telles quelles, plaquées sur une pensée d'élève guidée là où on veut qu'elle aille. Nous pensons que ce rapport social et subjectif à la langue est une des conditions pour que les apprenants puissent y 'entrer', avant de commencer à construire l'exigence formelle qui leur est trop souvent demandée a priori. »* (p. 7)



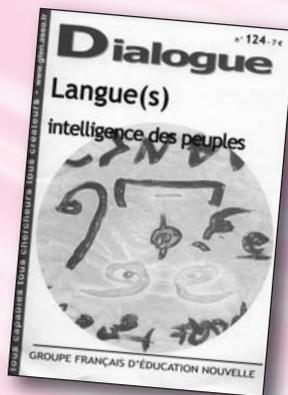
Secteur Langues du
Groupe français d'éducation nouvelle,
Réussir en langues : Un savoir à construire, Chronique sociale/GFEN,
Coll. Pédagogie formation, 1999, 300 p.

Le parti-pris qui fonde les démarches proposées par le GFEN est que pour ce qui est de l'acquisition d'une langue seconde comme pour celle de sa langue maternelle, chacun fait usage du langage, dans une visée qui est d'abord pragmatique. L'enseignement d'une langue est conçu non comme inventaire de règles à mémoriser mais comme engagement dans des activités langagières. Comment faire partager, quand on est enseignant, sa passion pour une langue, une culture ? Comment apprendre à communiquer et pour quoi faire ? Comment 'faire' de la grammaire ? Comment saisir les occasions (expositions, films,...) pour en faire des moments d'activité intellectuelle et de construction du savoir ? Pour répondre aux interrogations de chaque enseignant/formateur, ce livre propose des pistes de réflexion et des stratégies concrètes dans différentes langues et différentes situations. De quoi garnir plus largement sa 'caisse à outils' pour les enseignants débutants ou non, comme pour les formateurs.

Secteur Langues du GFEN (sous la direction de Maria-Alice MÉDIONI), **(Se) construire un vocabulaire en langues**, Chronique Sociale, Coll. Pédagogie-Formation, 2002, 244 p.

La question du vocabulaire est une préoccupation importante pour un enseignant de langue. Car si parler c'est autre chose que communiquer une information, alors il faut beaucoup de vocabulaire. Mais comment peut-on penser ensemble (enseignant et élèves) la construction et l'acquisition du vocabulaire en langues ?

On retrouve dans ce livre les grands principes du GFEN : construction de savoirs à plusieurs, incitation à élaborer des stratégies personnelles d'appropriation (durable), utilisation des ressources de l'imagination pédagogique. On y découvre des repères, des pistes de réflexion, des témoignages et des pratiques concrètes (ateliers, situations d'apprentissage, projets...) dans différentes langues et différentes situations (du niveau primaire à la formation d'adultes), et réinvestissables par tous.



Langue(s) intelligence des peuples

[dossier], *Dialogue*, n° 124, mai 2007, 68 p.

Ce numéro de *Dialogue* développe une réflexion et défend des pratiques qui permettent à chacun et grâce à tous d'élaborer des concepts, de construire et d'inventer sa pensée, de connaître et d'inventer la langue, transformant ainsi son rapport au monde, aux autres et à soi-même, ouvrant des possibles pour un monde solidaire et émancipateur.

Il comporte de nombreux récits d'expériences prenant en compte le plurilinguisme et la reconnaissance des langues maternelles, des pratiques analysées sur l'enseignement du français, à des primo-arrivants, dans des classes bilingues (français-langues kanak, français-occitan...) ou dans des classes ordinaires. Plusieurs articles mettent en évidence les rapports entre langue et sujet, langue et construction de la pensée dans l'apprentissage des mathématiques, de la langue orale, dans l'écriture ou dans un travail de recherche-traduction en sciences. Le concept de pluralité culturelle est ici préféré à celui de diversité et on lira avec intérêt les articles portant sur le lien entre politique linguistique et démocratie culturelle. Le numéro s'attache également à mettre en relief les luttes de pouvoir, luttes culturelles et politiques qui se tiennent derrière la guerre des langues, en traitant de l'arabisation de l'Algérie après la décolonisation, du statut de l'espéranto ou de celui des langues régionales.



Sylvie ABDELGABER, Maria-Alice MÉDIONI (coordination), **Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen** [dossier], *Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-séries numériques, n°18, août 2009, 190 p.

L'objectif de ce dossier est d'apprécier les évolutions de l'enseignement des langues depuis les premiers pas du *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues* : les interrogations qui se manifestaient en 2005 ont-elles trouvé des pistes de réponse ? La réflexion, la formation ont-elles réussi à outiller les enseignants ? Le dynamisme, l'enthousiasme des premiers moments s'est-il maintenu ? L'inquiétude, voire le rejet de la nouveauté sont-ils toujours aussi vifs ? Les auteurs présentent ici une réflexion ancrée dans la réalité de terrain et soucieuse de présenter des points de vue contrastés, complémentaires souvent, contradictoires parfois, représentatifs du débat bien réel sur la question de l'enseignement des langues. *Un document de présentation (16 p.) de cet hors-série numérique des Cahiers Pédagogiques est téléchargeable à partir de la page web : www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339*

Le document complet est téléchargeable à partir du catalogue en ligne du Centre de documentation du Collectif Alpha, à la page : www.cdoc-alpha.be/ListRecord.htm?select_objet=3&what=enseigner+langues+vivantes

Collectif Alpha, **Simulations globales** [mallette pédagogique], 2006

Une simulation globale est une tentative collective de construction d'un microcosme (un immeuble, un cirque, un village, une île...) mis en place par les participants au moyen de plans, de cartes, d'illustrations, de rédaction de biographies imaginaires, d'inventaires, de jeux de rôles, etc. Cette méthode pédagogique convient particulièrement bien à l'apprentissage d'une langue étrangère et, vu sa grande souplesse, peut être utilisée tant avec des enfants qu'avec des adultes, apprentis débutants ou plus confirmés.

Après une introduction générale, on trouve dans le document qui accompagne la mallette : deux courts chapitres sur l'utilisation dans le cadre des cours d'alphabétisation et l'organisation pratique, suivi par un chapitre plus important sur le déroulement d'une simulation globale avec le développement d'un exemple concret. Vient ensuite une bibliographie dont les ouvrages référencés se trouvent dans la mallette, ainsi qu'une webographie recensant les sites les plus intéressants.

Document téléchargeable à la page : www.collectif-alpha.be/rubrique88.html

JUPP T.C., HADLIN S., HEDDESHEIMER C., LAGARDE J.P., **Apprentissage linguistique et communication : Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés**, Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères, 1982, 176 p.

Adapté de l'ouvrage anglais *Industrial English*, ce livre explique les principes d'un cours de langue orale axé sur la communication à l'aide de nombreuses suggestions d'exercices en l'appliquant à un public particulier :

les travailleurs immigrés. Cette adaptation française analyse aussi, à la lumière d'une expérience menée en France, quelques-unes des principales difficultés rencontrées par le praticien : la détermination des besoins langagiers, la définition des objectifs d'apprentissage, l'établissement d'une progression, l'évaluation. Outre la présentation des principes et méthodologie d'un cours de langue fonctionnel (partie théorique), l'intérêt de l'ouvrage réside aussi dans l'application originale de cette méthode au monde du travail.



Ouvrage collectif coordonné par Lire et Ecrire Verviers, **Parler pour apprendre. Apprendre pour parler : Fiches et conseils pédagogiques pour animer des classes de français langue étrangère et seconde – adolescents et adultes**, Lire et Ecrire en Wallonie, 2003, 104 p.

Réalisé par Lire et Ecrire Verviers avec la collaboration de l'Université de Liège et du Centre d'Autoformation de la Communauté française, ce recueil propose à la fois des réflexions méthodologiques et des activités pour améliorer les capacités de communication. Il comporte deux types de fiches : activités de communication et activités d'entraînement ou de systématisation de la langue. Les activités

de communication ont pour but d'apprendre à poser des actes de parole dans les diverses situations de la vie quotidienne (exemples : se présenter, s'informer, s'orienter...). Les exercices d'entraînement renforcent l'apprentissage par le réinvestissement de structures langagières dans différents contextes.

Une dizaine d'encarts proposent des synthèses de réflexions pédagogiques sur les thèmes suivants : les principes des méthodes communicatives ; quelques pistes pour dynamiser la classe ; l'enseignement de la langue en immersion ; les conditions de la communication ; la programmation des séquences et des activités ; apprendre grâce aux situations-problèmes ; sélection et utilisation des supports ; la découverte interculturelle ; la grammaire aujourd'hui : un changement de statut ; apprendre à apprendre.

Collectif Alpha et Lire et Ecrire
Centre-Mons-Borinage, **Mille-et-une idées pour se parler : 113 fiches d'activités orales**, Collectif Alpha, 1995, 232 p.

Cet outil propose un ensemble de techniques d'animation et de démarches pédagogiques pour animer les groupes d'alphabétisation et y améliorer l'expression orale. Il se présente sous la forme de fiches indépendantes avec de multiples entrées possibles grâce à plusieurs index (thématique, grammatical, niveaux...) qui permettent de s'orienter parmi les 113 fiches proposées.

La présentation des fiches a été organisée en deux parties :

- La première partie propose des fiches classées par thèmes autour de 3 axes : l'identité (se présenter, la famille, la maison...), la vie sociale (les magasins, téléphoner, s'orienter...), la culture (comment faire de la diversité culturelle une richesse) ;



- La deuxième partie propose des fiches classées par techniques d'animation pouvant convenir quel que soit le thème travaillé : briser la glace, constituer des sous-groupes, mémoriser du vocabulaire... Chaque fiche est décrite de la façon suivante : objectifs principaux, niveau(x) concerné(s), durée de l'activité, nombre de participants requis, matériel nécessaire, déroulement de l'activité, variantes et prolongements possibles.

FUSTIER Michel, **Exercices pratiques de communication à l'usage du formateur**, Ed. d'Organisation, Les livres outils, 2002, 382 p.

Ce guide méthodologique propose des exercices de groupe pour stimuler et approfondir la communication interpersonnelle. Ces exercices sont regroupés en cinq thèmes, non étanches, et portant sur : le message ; la vérité et l'erreur ; les situations particulières de communication ; le monde ; les autres. Ils peuvent être choisis aléatoirement ou selon les objectifs du formateur. Chaque série d'exercices est présentée de la même manière : le thème de l'exercice, son déroulement ainsi que des pistes de réflexion pédagogique et des exemples. Tous les exercices, conçus pour des adultes en formation continue, sont également adaptés pour des jeunes (en milieu socio-éducatif) et des enfants (en milieu scolaire).

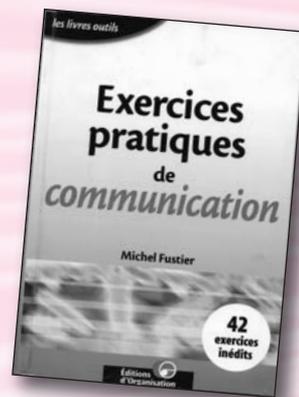
HINGLAIS Sylvaine,
Enseigner le français par des activités d'expression et de communication, RETZ, Coll. Outils pour la formation, 2001, 96 p.

L'auteur, qui a une formation musicale et théâtrale, a conçu cet ouvrage à partir de l'idée qu'une langue s'apprend tout autant avec le corps et la sensibilité qu'avec la raison.

Essentiellement pratique, ce recueil de fiches pédagogiques décrivant, étape par étape, chaque animation, propose :

- des activités d'échauffement et de pratique réflexive de l'oral (pour améliorer la prononciation, la diction et assimiler les idiomatismes et la conjugaison) ;
- des activités d'improvisation (pour stimuler les capacités de communication, assimiler la grammaire de façon ludique et motiver la production écrite) ;
- et enfin, des activités de mémorisation (pour enrichir le vocabulaire et la syntaxe et stimuler la créativité).

Aussi, « le contenu de ce recueil s'intègre en ce sens à toute forme d'enseignement qui met en jeu la rééducation ou l'apprentissage de la langue comme premier atout de l'expression de soi ». (Avant-propos, p. 5)



SAGOT Henri, **Pourquoi pas ! : 1. Méthode audiovisuelle de français pour adolescents et adultes** [coffret], Pedagogi-A, 1985

Le matériel pédagogique de la méthode *Pourquoi pas !* est regroupé dans quatre coffrets disponibles au centre de documentation. « *Il propose à l'apprenant un itinéraire balisé d'exercices structurés et gradués qui s'enchaînent suivant un certain ordre [et qui permettent] d'introduire telle ou telle richesse, telle ou telle fonction : appréhension, capacité d'audition, repérage, organisation et transcription de sons ou d'items, mobilisation de la créativité et de l'imagination, expression, etc. De ce fait, l'étrangeté, la distance qui existait au départ entre l'apprenant et la langue s'efface peu à peu...* » (Livre du maître, p. 30)

« *L'approche est globale... parce que toutes les ressources de celui qui apprend sont mobilisées : son intellect, sa mémoire, mais également son affectivité, sa créativité. L'apprenant se trouve donc au centre du problème : il vit la langue qu'il apprend, il vit l'acte de communication dans la langue cible. [...] Dans Pourquoi Pas !, tout au long du parcours suivi par l'apprenant, la progression se fait en spirale : on réenvisage plusieurs fois les mêmes faits de langue en les éclairant différemment. On progresse par macro-objectifs en braquant chaque fois le projecteur sur la notion plus spécifique qu'on voudrait travailler. Ainsi l'élève peut, par approximations successives et de plus en plus fines, construire lui-même sa compétence de communication, élaborant petit à petit les règles qui régissent l'outil linguistique qu'il est en train de découvrir.* » (DREZE Wivine, *La méthodologie*

S.G.A.V. aujourd'hui : une pratique pédagogique qui permet à l'apprenant de vivre la langue qu'il apprend, in *Enjeux*, n° 27, décembre 1992, pp. 10 et 11).

Eduardo CARNEVALE
Centre de documentation
du Collectif Alpha

1. Citations tirées de : **Apprendre et enseigner l'intelligence des langues : A l'école de Babel, tous polyglottes** (*Chronique sociale*, 2009, p.14) et **Faut-il s'autoriser toutes les langues ?** (in *Dialogue*, n°124, mai 2007, p. 4).
2. Une position semblable a été développée par Lucile BLANC dans l'article **Langues, identités et rapport à l'apprentissage** : « *Nous sommes d'habitude plutôt en recherche d'outils. Pourtant, notre travail de terrain avec les stagiaires doit être sous-tendu par des enjeux et une démarche clairs. Les outils ne viennent qu'en dernier lieu.* » (in *Journal de l'alpha*, n°149, octobre-novembre 2005, p. 36).
3. Jean-Claude CHAMBOREDON, in Basil BERNSTEIN, **Langage et classe sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social**, Les Editions de Minuit, Coll. *Le sens commun*, 1975, p. 19.
4. Dépassant « l'acte de communication qui, comme la parole saussurienne, est destiné à être déchiffré au moyen d'un chiffre ou d'un code, langue ou culture », Bourdieu souligne que « les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (in **Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques**, Fayard, 1982, pp. 13 et 14).
5. Le lecteur intéressé par d'autres ouvrages pratiques pourra faire une visite aux rayons portant les cotes 'O MET' et 'O PRAT' (fichiers pratiques, exercices et méthodes de l'oral) du Centre de documentation ou consulter son catalogue en ligne.

Les ouvrages et les outils pédagogiques sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha : Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles - Tél : 02 533 09 25 - Courriel : cdoc@collectif-alpha.be - Site : www.centredoc-alpha.be - Revues à consulter sur place.

LIVRES-MEDIAS-OUTILS

Hontes et fiertés Peut mieux fier !

La déconsidération, l'humiliation liées à la position sociale ne sont pas des dysfonctionnements des rapports sociaux, elles sont constitutives de ces rapports. Les regards, les mots, les attitudes de ceux qui sont en position dominante signifient aux pauvres leur sous-humanité par défaut... Dans l'école, c'est dévastateur : les identités sont là, en construction, toutes molles et sans carapace, avec leurs histoires, leurs désirs, leurs forces, leurs faiblesses, et les profs en reconnaissent certaines qui répondent à leurs attentes et blessent les autres, souvent sans s'en rendre compte...

Les mots qui font mal sont inscrits dans les témoignages publiés dans ce numéro de *Traces de Changements*. Aux côtés d'autres articles qui rappellent que seule la solidarité permet de combattre les effets des positions sociales et qu'à la 'honte d'être vu d'en haut' ne peut répondre que la 'fierté d'avoir résisté' ! Car, comme le dit l'édito, « *il ne s'agit pas seulement d'aider mais bien de combattre. Un mot, une main tendue, un coup de pouce, un regard bienveillant peuvent parfois redonner de la confiance et de l'estime de soi, mais si tout par ailleurs – l'organisation des cours, les remarques de l'autorité, l'organisation des réunions de parents, les évaluations des professeurs ou des conseils de classe, l'organisation des inscriptions scolaires, les conseils d'orientation... – affirme le contraire, si globalement la relation reste fondée sur un rapport de domination, alors même l'aide est*



humiliante. Le respect de soi vient aussi du respect que l'on vous porte. »

Hontes et fiertés. Peut mieux fier !,
Traces de Changements, n°190,
mars-avril 2009, 10 p.

A commander à CGé :

Tél : 02 218 34 50

Courriel : info@changement-egalite.be

Site : www.changement-egalite.be

Des savoirs pour réfléchir De l'école primaire à l'université

Comprendre, expliquer, représenter, connaître, tester, résoudre, observer, construire, choisir, agir,... : des mots utilisés couramment par les enseignants et éducateurs. Ce livre s'adresse aux intervenants de l'éducation désireux de mieux comprendre le sens de ces termes lorsqu'ils sont utilisés dans des



situations concrètes : de l'art culinaire à la prise de décision lors de conflits, en passant par l'élaboration de projets...

Il montre comment les savoirs, même les plus théoriques, sont liés à l'action, qu'elle relève du technique, de l'éthique ou du sociopolitique. Il met aussi en évidence que 'connaître' implique toujours une articulation de la raison et du cœur. Ensuite, en insistant sur le rôle de ceux qui produisent les savoirs, il aide à comprendre la dimension humaine et critique des connaissances, lesquelles sont structurées par et pour les humains.

Livre à lire en complément des ouvrages précédents de Gérard Fourez : **Des compétences négligées par l'école** (voir *Journal de l'alpha*, n°159, p. 97) et **Des compétences pour la vie** (voir n°163, pp. 73-74).

Gérard FOUREZ, Des savoirs pour réfléchir. De l'école primaire à l'université, Couleur Livres, 2008, 96 p.

A commander à Couleur Livres :

Tél : 071 32.63.22

Courriel : commandes@couleurlivres.be

Site : www.couleurlivres.be

En vente également en librairie.

Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard

« En ces temps de contre-réformes, tout concourt à remettre à l'honneur les notions de don, de mérite ou de hasard comme fondamentaux d'une éducation réservée à celles et

ceux qui ont 'bien de la chance', de la chance d'avoir de l'argent, par exemple. Criminalisation, comportementalisme, individualisation et psychologisation servent à masquer – à justifier ? – la ségrégation scolaire : autant de dénis des processus éducatifs dans l'acte de comprendre le monde ! »

A l'initiative du GFEN (Groupe français d'Éducation nouvelle), un collectif d'auteurs, philosophes, sociologues, chercheurs en sciences de l'éducation, indiquent d'autres voies théoriques pour continuer à penser l'éducabilité du petit d'homme, les chemins de son émancipation, en reprenant le pari de l'égalité, du 'tous capables !', et ce dans d'autres termes que 'l'égalité des chances', dont l'apparente générosité ne masque qu'imparfaitement la parenté avec le 'chacun pour soi' libéral.

En des approches parfois renouvelées, grâce à l'apport de nouvelles avancées scientifiques – comme les neurosciences – ce livre se veut combattif dans la mesure où ses auteurs prennent résolument le contrepied de la marchandisation de l'éducation, et affirment que, pratiquement et théoriquement, il est possible de construire, avec les autres, et en particulier avec les jeunes en situation d'éducation, un rapport différent aux savoirs, un rapport à savoir émancipateur.

Ouvrage collectif à l'initiative du GFEN, Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard, La Dispute, 2009, 272 p.

A commande au GFEN :

Tél : 00 33 1 46 72 53 17

Courriel : gfen@gfen.asso.fr

Site : www.gfen.asso.fr

En vente également en librairie.



LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI 12 – 1210 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site : www.lire-et-ecrire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales wallonnes

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be

