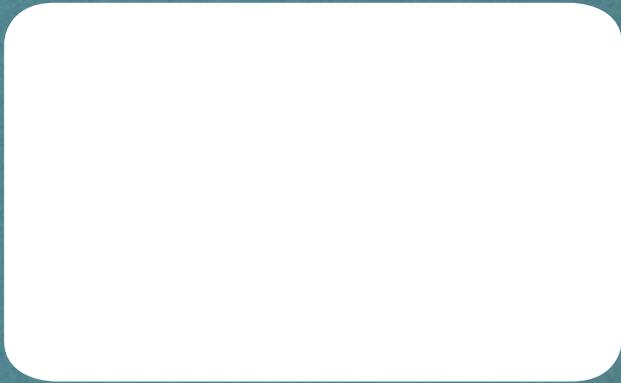




Analphabète

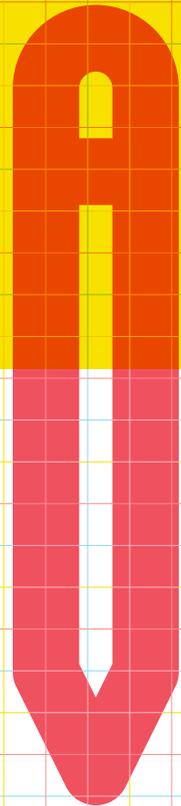
et débutant à l'oral :

questions d'apprentissages





Abécédaire du formateur



Une
publication
de
Lire et Ecrire
2014

* NOTES :

1 INTRO

Pourquoi cet ouvrage ?

2

2 ABÉCÉDAIRE

Absence de scolarité	6
Apprendre une langue	8
Apprendre à parler	10
Apprendre : Une théorie, le socioconstructivisme	12
Apprendre : Comment faire?	14
Apprendre : Situations d'apprentissages	18
Apprendre : Démarches d'auto-socio-construction des savoirs	20
Apprendre : Séquence pédagogique	24
Apprendre : Méthodes et manuels	26

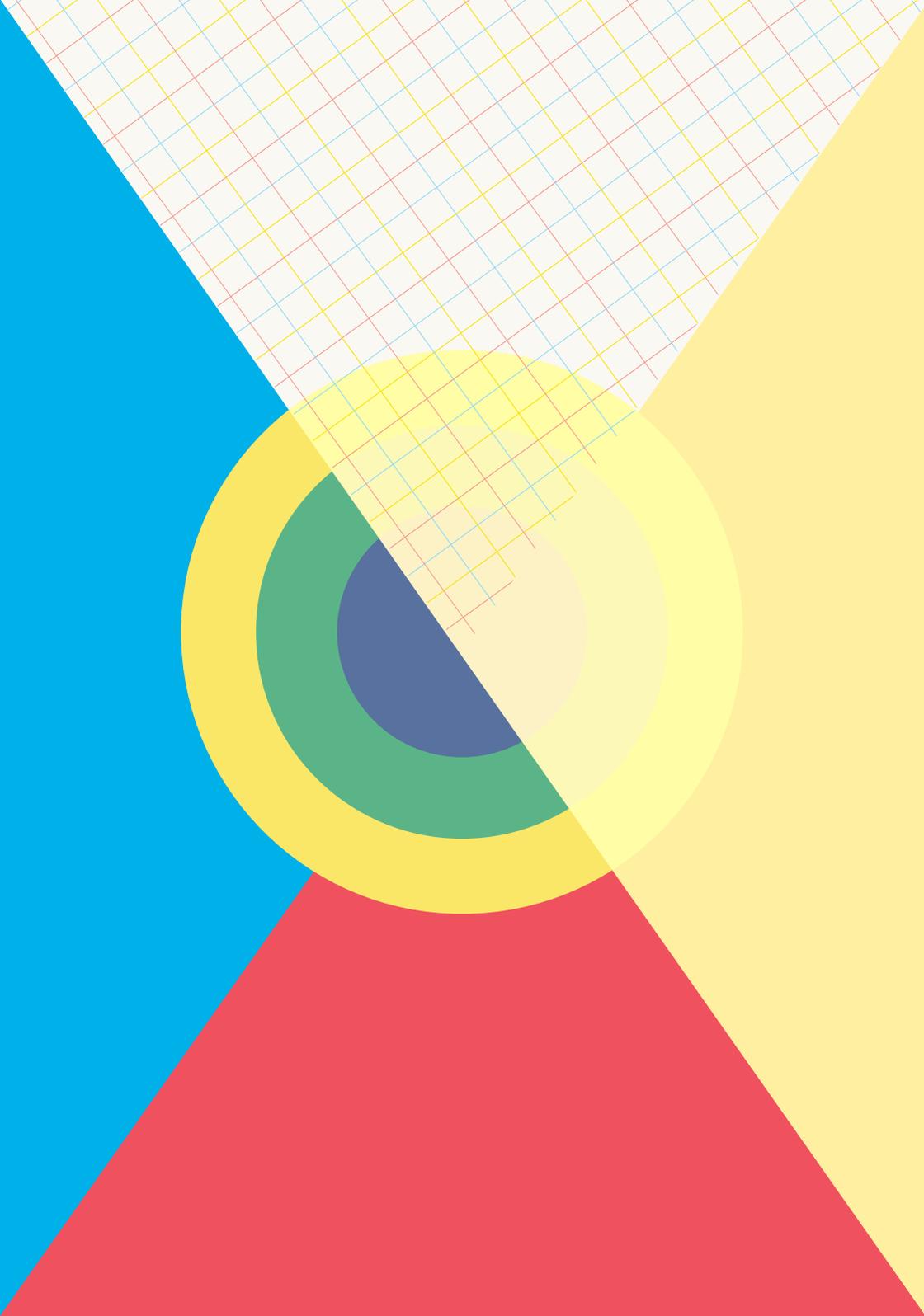
Consignes	29
Documents authentiques	32
Etre formateur d'oral en alphabétisation	35
Evaluer : une étape incontournable, même dans un groupe d'alphabétisation débutant à l'oral	39
Gestion mentale et dialogue pédagogique	43
Groupes – Hétérogénéité dans un groupe oral	45
Groupes – Constituer des groupes	47
Groupes – Travailler en groupe	49
Interculturalité	51
L'éducation populaire est-elle possible avec un groupe oral débutant ?	54
Le temps de l'arrivée en formation	57
Le temps de la formation	59
Mémoire et mémorisation	62
Motivations	66
Multilinguisme	68
Observer, oui. Mais observer quoi ?	71
Prosodie – La langue en mouvements	73
Quelle place pour l'écrit dans l'apprentissage d'une langue seconde lorsque l'on est analphabète dans la langue première ?	75
Questionner	79

3 BIBLIO

Ressources pour d'autres réflexions et pratiques	84
* L'Oral	85
* Maîtrise de la langue et intégration	87
* Pratiques théâtrales	88
* L'alpha en chantant – L'alpha en chansons	90
* Ciné-alpha. Le cinéma comme pratique culturelle en alphabétisation	92
* Débat et argumentation	94
Ouvrages et ressources en ligne classés par ordre alphabétique	96
Sites	103

1

INTRO



Pourquoi cet ouvrage ?

La question de l’alphabétisation en français des personnes migrantes non francophones, pas ou peu scolarisées, est au cœur du travail des associations d’alphabétisation qui, depuis leur création, accueillent très majoritairement, voire exclusivement, ce public.

C’est pourquoi, Lire et Ecrire, avec le soutien du Fonds Social Européen, a mis en place un groupe de travail, composé de formateurs et de conseillers pédagogiques, chargé de réfléchir aux questions de l’apprentissage du « français oral » par des personnes analphabètes non francophones¹ et de proposer des pistes d’actions.

Un premier tour de la question nous a permis de constater à quel point nous étions démunis face à ces personnes débutantes à l’oral et à l’écrit : pas de méthodes spécifiques vraiment satisfaisantes et beaucoup trop peu d’ouvrages réflexifs et théoriques. Nous disposions juste de quelques outils pour nous lancer dans l’aventure et pouvions nous appuyer sur la volonté de chacun de bien faire son métier.

Nous avons d’abord réalisé une première étude² portant sur les caractéristiques des personnes que nous accueillons dans nos groupes d’alphabétisation et sur les modalités d’organisation des formations.

Plusieurs numéros du *Journal de l’alpha*, rassemblant analyses, pratiques et bibliographies, ont ensuite été consacrés aux questions de l’apprentissage de la langue orale, des liens entre langues et intégration, de l’apport des pratiques culturelles : théâtre, chant et chanson, cinéma, ...³

Dès nos premières rencontres nous avons constaté combien nos discours et nos pratiques pouvaient être diversifiés et contradictoires. Nous nous sommes alors attachés à nous comprendre, à confronter nos multiples expériences, à les croiser, les questionner, les analyser, de manière à définir un cadre commun de réflexion.

1 Notre objectif initial était de traiter de cette question tant pour les personnes non francophones que pour les personnes francophones. En effet, les personnes francophones en difficulté avec l’écrit peuvent également éprouver des difficultés à s’exprimer et à communiquer à l’oral. Cependant, face à l’ampleur des difficultés et questionnements des formateurs confrontés à un public non francophone analphabète et débutant à l’oral, l’essentiel des travaux – dont cet ouvrage – a porté sur cette problématique.

2 CONSTANT Jean, *Alphabètes et débutants à l’oral: Quelles spécificités ?*, Edition Lire et Ecrire Communauté française, Décembre 2010, téléchargeable : communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2010/alphabetes_et_debutants_oral.pdf

3 Voir notamment les Journaux de l’alpha n° 171, 172, 177, 181, 196 présentés plus en détails dans notre bibliographie.

Pour vous présenter les résultats de nos discussions, nous avons choisi la forme de l'abécédaire. Vous invitent ainsi à voyager entre les mots au gré de vos envies.

Ce document se veut outil de partage, de questionnement et de discussion. Il n'est pas une fin en soi mais bien une invitation à chacun à (re)penser sa manière de concevoir l'apprentissage de la langue orale lorsqu'il s'adresse à un public analphabète non francophone.

Nous aimerions mettre en évidence la multitude des réponses qu'il est possible d'apporter aux questions de l'apprentissage de la langue orale en raison des nombreux facteurs qu'il faut prendre en compte : l'apprenant - son âge, son histoire, ses représentations de l'apprentissage, son insertion et ses interactions avec la langue, ..., le formateur - ses méthodes, sa formation, ses représentations de l'apprentissage, ..., les conditions dans lesquelles ont lieu la formation - horaire, local, matériel, ...

Certes ce travail apporte une contribution à la réflexion sur la question de l'apprentissage de la langue orale pour un public analphabète non francophone. Mais il nous semble impératif de poursuivre la recherche pour développer des approches d'alphabétisation qui prennent davantage en compte les questions de l'expression et de la communication orale.

Il nous semble aussi important d'instaurer des lieux de rencontre, de confrontation, de discussion et de mettre en place des formations qui permettront aux formateurs de travailler leurs représentations, de les confronter et de s'en construire de nouvelles plus fortes et plus pertinentes.

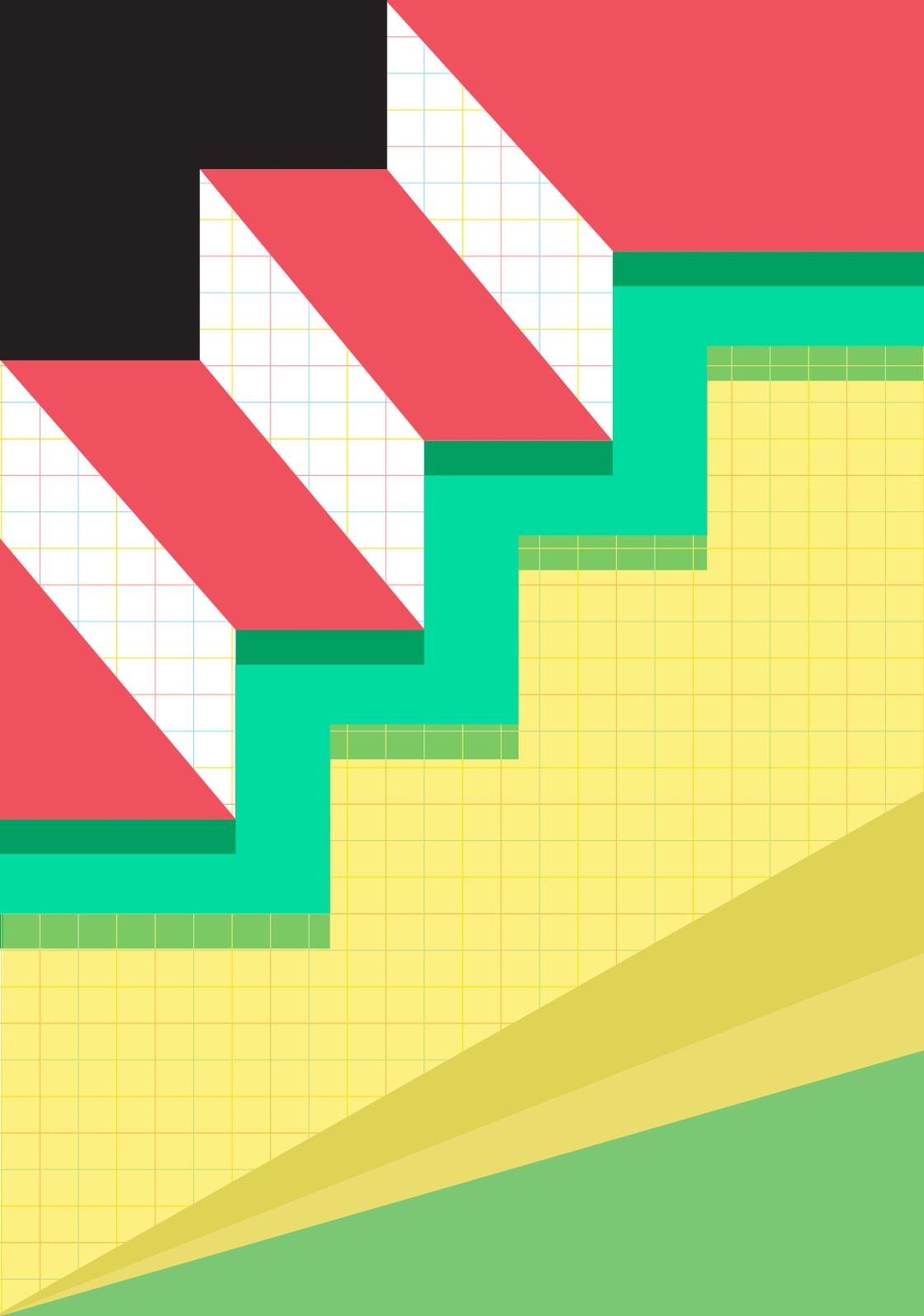
Cet ouvrage est sans aucun doute incomplet et sujet à discussion. Mais s'il peut provoquer réactions, écriture, changements, recherches, nous aurons réussi à faire un pas en avant.

Jean Constant, animateur du groupe de travail

Participants au groupe de travail: Vinciane Annet, Véronique Antonutti, Séverine Colson, Sabine Dénghien, Christine Drossart, Slimane Dqaichi, Agnes Habimana, Laurent Hannecart, Perihan Isil, Victoria Juanis, Etienne Kalisa, Anne Lucas, Fabien Masse, Evelyne Oztulski, Francine Uwineza, Gisèle Volkaerts, Jamila Zeamari.

2

ABÉCÉDAIRE



Absence de Scolarité

* NOTES :

Au niveau de l'apprentissage, il y a une différence fondamentale entre les personnes qui n'ont aucune scolarité et les personnes qui ont une faible scolarité et ce, même si celles-ci n'ont aucun acquis ou peu de maîtrise des savoirs de base. Tenir compte de cet aspect nous semble donc extrêmement important.

- * La scolarisation entraîne une structuration de la pensée basée sur le cognitif, l'abstrait, l'universel et l'écrit au détriment de l'affectif, du concret, du particulier et de l'oral.⁴
- * Passer d'une culture orale à une culture écrite quand on est issu de milieux populaires n'est pas une simple question linguistique. Cela met en jeu de très nombreux facteurs, dont des questions identitaires et de rapport à l'apprentissage. A leur entrée en formation, les apprenants ne possèdent pas le profil et les stratégies du « bon apprenant » en langue tel que défini par les chercheurs.⁵
- * La scolarité, si faible soit-elle, induit des comportements spécifiques face à l'apprentissage, ne serait-ce que dans l'utilisation concrète des instruments de scolarisation (ciseaux, crayon, bic, colle,...) et l'habitude de comprendre certaines consignes scolaires.
- * Une personne qui maîtrise une langue écrite pourra s'appuyer sur l'écrit et demandera rapidement des traces écrites de l'apprentissage (plus on est scolarisé, plus on fait appel à cette norme écrite). Au contraire, une personne analphabète utilisera d'autres stratégies et tactiques d'apprentissage.
- * Les apprenants bien scolarisés pourront recourir à des outils comme le dictionnaire ou les manuels pour renforcer, structurer ou développer leurs acquis.⁶
- * Plus une personne est scolarisée, plus elle a une connaissance explicite de sa langue maternelle qu'elle peut décomposer et comparer à la langue d'apprentissage. On estime généralement qu'elle est capable de mettre en place des aptitudes métalinguistiques étrangères à une personne analphabète.

Si d'autres recherches⁷ nuancent ce dernier point, ce qui est en tout cas certain, c'est qu'il est impossible pour nous de nous appuyer sur les pratiques et méthodes d'apprentissage des langues qui considèrent comme acquises une langue écrite ainsi qu'une maîtrise scolaire de la grammaire.

4 Collectif alpha, L'analphabétisme et ses conséquences cognitives, Document de travail, Bruxelles, 2014

5 DEFAYS Jean-Marc, Enseigner et apprendre une langue étrangère, Université de Liège, Power point de la Conférence donnée à Lire et Ecrire en mars 2009

6 ADAMI Hervé, La formation linguistique des migrants, Intégration, littératie, Alphabétisation, 2009, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, p. 39

7 VERGARA LOPEZ Alejandra, Stratégies de l'apprentissage d'une deuxième langue chez les analphabètes, Université Lumière Lyon 2, 2011

Apprendre une langue

* NOTES :

Avant d'aller plus loin, mettons les choses au clair : si nous savions parfaitement comment faire pour apprendre, et dans le cas qui nous occupe pour apprendre une langue étrangère, nous serions tous de grands érudits et de parfaits polyglottes. Ce n'est assurément pas le cas. Non que nous soyons incapables d'apprendre, mais bien parce que nos motivations et nos mécanismes d'apprentissage dépendent de très nombreux facteurs qui nous dépassent parfois et dont

nous n'avons pas toujours la maîtrise : facteurs environnementaux, cognitifs, culturels, psychologiques, sociaux, économiques, historiques, ...

Apprendre une langue étrangère n'est pas un acte anodin et neutre. On ne peut apprendre une langue sans acquérir les codes culturels liés à cette langue et à la société dans laquelle il s'agit de s'insérer et de participer comme citoyen à part entière. On ne peut apprendre une langue sans déplacement identitaire et sans acculturation.⁸

« Apprendre une langue étrangère, c'est vivre l'aventure d'un détour ; déplacement de ses certitudes, décalage de la personne dans la rencontre d'une expérience du monde différente. L'apprentissage de ce qui semblait au départ moyen d'expression d'une réalité commune se révèle peu à peu mise en question des certitudes. Dans l'outil qu'on croyait saisir s'ouvre un champ de questionnement dont l'identité du sujet va se trouver marquée.

Ainsi, apprendre à parler une autre langue, à communiquer, à faire du sens avec elle, est doublement expérience de l'autre. Altérité qui se révèle quand s'appréhende le stéréotype culturel, quand se déplace et se reconstruit le champ des catégories linguistiques, mais altérité aussi quand le sujet conquiert un regard sur lui-même, un espace d'analyse œuvré à la frontière des langues, dans le jeu d'aller et retour que ne cesse de pratiquer l'apprentissage.⁹ »

L'apprentissage d'une langue étrangère demande donc à l'apprenant de s'engager et de prendre le risque du changement.

Différents éléments nous semblent faciliter cette prise de risque.

- * Lorsque l'apprentissage de la langue est lié à un projet personnel, cet apprentissage est plus facile à concrétiser.
- * La perception par l'apprenant de sa progression dans l'apprentissage, l'existence d'impacts positifs, ... sont autant de facteurs qui favoriseront ou freineront l'acquisition de la langue. De même, les difficultés de la vie quotidienne peuvent ralentir les progrès.
- * La compréhension et l'adhésion à l'approche pédagogique du formateur sont également utiles. L'incompréhension mutuelle risque de ralentir voire d'entraver l'apprentissage. Il est donc important d'ouvrir le plus tôt possible le dialogue pédagogique pour expliciter les attentes de chacun.
- * Les situations de communication et de réflexion proposées doivent faire écho aux problématiques vécues par l'apprenant en dehors de l'apprentissage pour que celui-ci prenne sens.

⁸ L'acculturation est le processus de modification de la culture d'un groupe ou d'une personne sous l'influence d'une autre culture.

⁹ Citation de Jean-François Bourdet extraite de la Revue de didactologie des langues – culture, Études de Linguistique Appliquée, n° 115, Didier Erudition, cité par François Micheot, Langues pour le marché, marché des langues publié sur le site de l'Aped www.skolo.org/spip.php?article381#nb9

Apprendre à parler

* NOTES :

Parler, un acte **BIOLOGIQUE**

Parler une langue, c'est utiliser les outils corporels nécessaires à l'activité du langage : oreilles, bouche, larynx, ... tous les éléments physiologiques qui concourent de près ou de loin à la réalisation de la parole, et ce même si l'on n'est pas conscient des mécanismes biologiques de production de cette même langue. Comment les lèvres, la langue, le palais se placent-ils ? Quel est le rôle des muscles de la bouche, ... ?

Parler, c'est aussi utiliser son cerveau. Un cerveau qui va traiter (ordonner, classer, structurer, mettre en mémoire, mobiliser, restituer) des stimuli perçus via l'ouïe, la vue, le mouvement, l'odorat, ... et y répondre par la parole, le geste, l'action, ...

Parler, un acte SOCIAL

Le sujet humain se construit dans et par le langage. Parler est le propre de l'homme. Il s'agit d'une caractéristique que tout être humain porte en lui dès sa naissance. Cette particularité permet la transformation de la pensée ou d'un enchaînement de pensées en une suite phonologique (système de sons, accents, intonations) ayant une signification. Cependant, cette potentialité n'existe que si, dès la naissance, d'autres êtres humains ont parlé et ont accompagné l'enfant dans ses tâtonnements initiaux.

Le langage construit aussi les rapports sociaux. On ne parle pas simplement pour parler, pour énoncer tel contenu, pour exprimer ses représentations, mais aussi pour se positionner socialement. Parler implique une INTENTION, un enjeu.

Dans le cadre de l'apprentissage du français oral par des adultes migrants, du français en situation d'immersion, le type de relations, d'interactions avec la société d'accueil et de participation à celle-ci sera déterminant dans l'apprentissage du français.

La première condition pour apprendre la langue sera d'être partie prenante du monde du français oral, ce qui impliquera d'y entrer, d'y agir, d'y participer, de se considérer et d'être considéré comme locuteur/interlocuteur et de s'autoriser à prendre la parole.

On ne parle pas à l'autre, on ne cherche pas à entendre l'autre si l'on n'est pas dans une interaction avec l'autre ou dans une situation qui implique communication ou expression.

Pour parler en français, il faut avoir quelque chose à dire ou à faire en français avec quelqu'un. C'est une deuxième condition pour apprendre la langue.

Ceci implique un contexte, un projet et un enjeu. C'est ce contexte et cet enjeu qui vont déterminer ce qu'on va dire, pourquoi et comment on va le dire. Rappelons aussi que l'on parle quand le jeu en vaut la chandelle, quand il y a quelque chose à dire, quand il y a un cadre qui permet de s'exprimer.

Parler, ce sera alors :

- 1 être confronté à une situation de prise de parole ;
- 2 analyser cette situation: son contexte, ses enjeux ;
- 3 déterminer l'intention de sa prise de parole.

Pour pouvoir :

- 4 élaborer le message : réfléchir à ce que je vais dire, pourquoi je vais le dire et comment je vais le dire ;
- 5 réaliser linguistiquement le message: mettre en mots et en phrases en utilisant le registre adapté au but recherché ;
- 6 réaliser concrètement le message dans toutes ses dimensions :
 - * composantes communicationnelles : regarder les autres, se décentrer, reformuler ;
 - * composantes physiques : respiration, articulation, intonation, rythme ;
 - * composantes non verbales : utiliser et identifier des moyens non verbaux corporels et, si la situation le nécessite, des supports écrits, des images ;
 - * composantes techniques : utiliser un micro, une vidéo, une estrade, etc.

Apprendre : UNE THÉORIE, LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

* NOTES :

Apprendre : COMMENT FAIRE ?

* NOTES :

Que mettre en œuvre pour permettre à tous d'acquérir les bases du français oral ? A partir de quelle porte d'entrée, de quelles situations ? Pour obtenir quels résultats ? Pour dire quoi ?

Ces questions ont suscité de nombreux débats dans notre groupe de travail parce que, derrière celles-ci se trouvent diverses conceptions de la pédagogie et de l'apprentissage de l'oral et que ces diverses conceptions sont en tensions.

Comment combiner et concilier une conception centrée sur le savoir à acquérir qui privilégie une progression dictée par la logique interne du savoir tel que le formateur la perçoit avec une conception centrée sur l'apprenant qui part des besoins, intérêts, aptitudes et expériences de vie et réalise l'apprentissage lors du traitement de situations vécues et une conception centrée sur la société qui se focalise sur la compréhension et l'amélioration de la société ?

Sur quel modèle d'apprentissage s'appuyer ?

Un modèle classique, qui fait référence à la structure de la langue, à sa grammaire postulant qu'on ne peut parler correctement une langue que si l'on a accumulé un maximum de mots et de structures correctes et donc ce sont les structures qui sont travaillées en priorité dans l'apprentissage.

Un modèle communicationnel, qui postule que c'est dans la pratique quotidienne dans un environnement parlant que l'on construit progressivement la langue par le besoin qu'on a de la pratiquer et donc, ce sont les interactions langagières naturelles, sans distinction de ce qui est simple ou complexe, qui est privilégié.

Un modèle mixte, qui mélange les deux premiers, qui part d'une situation proche de la réalité mais qui propose ensuite une approche plus structurée de la langue. Ainsi les manuels présentent souvent des situations construites dans l'intention de répondre à un besoin des apprenants et à une structure linguistique déterminée.

Un modèle actionnel, centré sur l'agir ? Pour qui « *il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui en langue étrangère.*¹¹ » et qui « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* »¹²

La pédagogie du projet se situe dans cette conception. Mais qu'entend-on par pédagogie du projet ?

« *Une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.* » Michel Huber

11 www.aplv-languesmodernes.org/vid/PUREN_IUFM_Nancy_Conference/ (diapositive 25 et suivantes). Voir aussi le site de Christian Puren à l'adresse suivante : www.christianpuren.com

12 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, Edition Didier 2001, p. 15

ou

« Une tâche définie et réalisée en groupe(s) impliquant une mobilisation de celui-ci, débouchant sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale. » Le Grain

ou

« Une action transformatrice en profondeur sur la réalisation sociale favorisant une conscientisation au niveau le plus élevé. » Paulo Freire

Le groupe de travail préconise de partir de situations réelles, sans distinction de simple et de complexe, tout en veillant à proposer un travail de mémorisation et de structuration par des apports nombreux et variés dans les sources, les supports et les situations de communication.

Partir de situations réelles, c'est partir de toutes les informations qu'un individu reçoit lorsqu'il entre en contact avec une langue étrangère. (On parle d'Input). Ces informations sont de différents types et concernent les différents sens.

Sur le plan visuel, il s'agit de l'ensemble des éléments contextuels dans lesquels s'inscrit la situation (l'environnement, le paysage), des attitudes des personnes rencontrées, de leurs gestes, de leurs mimiques, de la gestion de l'espace qui est opérée, etc. Sur le plan auditif, il s'agit des bruits et des informations auxquels le locuteur est confronté volontairement ou involontairement (les informations entendues par hasard dans la rue, à la télévision, une conversation entamée avec une personne qui demande un renseignement ou à laquelle une question est posée, etc.).

Lorsque l'on apprend la langue en milieu naturel, c'est-à-dire hors de tout cadre pédagogique social, hors d'un quelconque cadre pédagogique, l'apprentissage progresse en fonction des besoins langagiers créés par la vie sociale. Les informations proviennent des interactions sociales.

Dans le cadre d'un apprentissage guidé, les informations proviennent le plus souvent de situations proposées par le formateur. En effet, en situation pédagogique, le formateur choisit les situations et les supports proposés, les démarches pédagogiques mises en place, l'organisation des activités, le passage de l'une à l'autre, en fonction de sa conception de l'apprentissage des langues et des objectifs visés.

L'input proposé aux apprenants est organisé par le formateur qui souhaite, par cette ordonnance, faciliter l'apprentissage et le rendre plus efficace. Ainsi, dans le cadre qui nous occupe, il ne s'agit pas d'un apprentissage de la langue en situation totalement authentique et naturelle (comme c'est le cas lorsqu'une personne apprend la langue sur son lieu de travail par exemple), mais d'un apprentissage tourné vers la réflexion, l'action, la prise de parole, générées par des situations didactiques ou des projets, mis en œuvre dans un environnement pédagogique propice à l'essai et à l'erreur.

Partir de situations réelles, c'est amener l'apprenant à s'exprimer et/ou à parler, au sein de la formation ou à l'extérieur, avec un ou des interlocuteur(s). (On parle d'output.)

Mais c'est d'abord partir de situations d'émergence de la parole. Les situations d'émergence ont pour objectif de libérer et de reconnaître les paroles des apprenants, parfois non conformes mais souvent fortes. Elles permettent également de déterminer les

centres d'intérêt, les désirs, les besoins, les connaissances du monde des apprenants.

Il s'agira ensuite de développer des situations de construction de la parole pour travailler la correction et l'enrichissement de ces paroles, leur confrontation avec d'autres discours ou énoncés, leur reformulation, ... pour aboutir à une production en relation avec un projet significatif tant au niveau personnel que social.

Dans le cadre de l'apprentissage, il est nécessaire « *de distinguer une activité complexe, contextualisée qui débouche sur plusieurs propositions, d'un exercice qui, au contraire, est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique. Pour autant, pour réaliser une tâche de type débat dont la complexité est très importante, il faut que les apprenants puissent mettre en œuvre des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles à la fois, et pour ce faire, qu'ils aient été « nourris » par un input qui peut consister dans des exercices de compréhension et de production, y compris fermés.* »¹³

Pour s'essayer à des activités d'expression, l'apprenant doit avoir acquis un certain nombre de savoirs et de compétences à travers les phases de mémorisation et de structuration. Ces moments d'expression sont des sources d'information importantes pour le formateur qui pourra, le cas échéant, construire des séquences pédagogiques qui offriront aux apprenants l'occasion de revivre autrement certains contenus à acquérir, de les voir et de les réfléchir sous un angle neuf. Par exemple en proposant de créer un dialogue qui demande à l'apprenant de recombinaison autrement des contenus langagiers déjà rencontrés par ailleurs, en les plaçant dans une situation inédite.

En fonction des situations de communication et des projets, tous les types d'expression seront abordés : demander quelque chose à quelqu'un, donner des informations, ordonner quelque chose à quelqu'un, communiquer sa pensée, ses opinions, son émotion, argumenter, raconter une histoire, déclamer, chanter, jouer un rôle ...

La quantité et la qualité des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour s'exprimer seront directement proportionnels à la qualité de la situation proposée en regard aux attentes des apprenants.

Pour aller plus loin, nous vous invitons à consulter les différents journaux de l'alpha dont l'article de Maria-Alice Médioni, Pour apprendre une langue il faut la parler, publié dans Le journal de l'alpha, n° 172, février 2010, pp. 11-18.

* NOTES :

13 MEDIONI Maria-Alice, L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme.

Apprendre : SITUATIONS D'APPRENTISSAGES

* NOTES :

« **L**a situation, en pédagogie, consiste à proposer une activité contextualisée qui permette à l'apprenant de développer des compétences et/ou d'intégrer des savoirs dans une activité plus complexe que la simple répétition d'un modèle ou l'application d'une règle. Elle vise à faciliter le transfert, à donner du sens à l'apprentissage en l'inscrivant dans un contexte réaliste, plus ou moins proche des réalités de l'apprenant. Elle propose la réalisation d'une production, la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes qui pourront être confrontées entre elles et discutées. »¹⁴

Dans cette approche, le travail du formateur est centré sur la construction de ces situations, qui seront centrales dans le processus d'apprentissage.

« C'est la situation d'apprentissage mise en place qui permet un processus de construction individuelle et collective dans l'échange, la coopération et la confrontation, véritables gages d'une émancipation individuelle et collective. »¹⁵

Il existe différents types de situations :

- * les situations d'émergence de la parole, qui visent à libérer l'expression, à permettre la prise de parole, ... ;
- * les exercices, contextualisés ou non, qui permettent de consolider une notion par l'entraînement ou par l'application à une famille de situations ;
- * les situations-problèmes qui ont un sens pour l'apprenant et qui nécessitent la mise en recherche et en réflexivité pour être résolues ;
- * les situations didactisées qui recréent un environnement réaliste en partant des contextes de vie des personnes ;
- * les simulations globales, les mises en projets ;
- * les situations réelles, réellement vécues par l'apprenant en dehors du lieu de formation.

* NOTES :

¹⁴ Cafoc, Développer les compétences clés, Nantes, Ed chroniques sociales, 2012, p. 83

¹⁵ MEDIONI Maria-Alice, La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère, Journal de l'alpha n° 145, Février-mars 2005

Apprendre : DÉMARCHES D'AUTO- SOCIOCONSTRUCTION DES SAVOIRS

* NOTES :

Elle décrit ainsi la démarche d'auto-socio-construction des savoirs dans le cadre de l'apprentissage de la langue orale :

« Dès le début de la démarche, le formateur veille à ce que chacun soit mis en jeu (je) par l'apport de quelque chose de personnel en rapport avec la situation. Dans le cadre d'un groupe oral, il peut s'agir d'une image, d'un dessin, d'une peinture, d'un geste, d'une mimique, d'une pose, de quelques mots, d'une phrase, d'une musique, d'un rythme, d'une interrogation, etc. Cet apport personnel sera mis en commun, confronté, discuté, approfondi, bousculé et enrichi avec ceux des autres et avec d'autres types d'apports pour, en finalité, amener chacun à se créer de nouvelles connaissances qui pourront sans doute être, elles-mêmes, réinvesties dans d'autres situations.

Cet apport personnel est essentiel parce qu'il va contribuer à la réflexion de tous et parce que, sans la mise à jour des représentations de l'apprenant, il ne peut y avoir de déplacement vers le savoir. Donc, en quelque sorte, c'est la situation proposée par le formateur qui va offrir les conditions de cette confrontation et de ce déplacement.

Pas de solution miracle..., mais du travail, de l'engagement, de la confrontation et en finalité une production qui engendre souvent une meilleure estime de soi et un peu à la manière d'une boule de neige qui déclenche une avalanche, une véritable appropriation du SAVOIR.

Là, où, cette démarche se veut 'atypique', c'est qu'elle ne cloisonne pas les savoirs dans des cadres rigides comme le français, les maths, la biologie, ... mais qu'elle les met en synergie. On apprend le français pour comprendre le fonctionnement du corps humain et aborder la thématique de la santé (et donc des sciences), on apprend le français pour rencontrer les autres cultures, les autres pays (la géographie), on apprend le français pour savoir d'où on vient (l'histoire), etc.

Mais on apprend aussi et surtout par la mise en mots, le fait de dire les choses, de raconter une expérience, de jouer une saynète,... C'est bien la fonction langage dans toute son acception (gestes, mimiques, intonation, rythme, vocabulaire ...) qui est mise en jeu dans ce type de situation et qui permet l'apprentissage.

C'est bien dans cette perspective que nous comprenons la démarche d'auto-socio-construction des savoirs dans le cadre de l'apprentissage de la langue orale, comme une démarche exigeante, engageante, mobilisant les différents savoirs, savoir-être, savoirs faire pour en faire de vrais savoirs- agir dans une pensée réflexive.» Le terme de « démarche d'auto-socio-construction des savoirs » est cependant utilisé à tout propos alors qu'il existe d'autres « mises en situation pédagogique » qui utilisent les principes de l'auto- socio-construction des savoirs.

Apprendre :

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

* NOTES :

Une séquence pédagogique centrée sur l'acquisition de savoirs précis s'organise comme suit, à partir d'une situation choisie:

1 Sensibilisation sur base de documents authentiques

2 Compréhension

3 Mémorisation

4 Structuration

5 Production: expression autonome

Dans un premier temps, l'animateur aide l'apprenant à approcher les contenus qu'il désire lui faire acquérir. C'est la phase de « sensibilisation », durant laquelle le participant est en situation d'observation et d'écoute (récepteur). L'objectif est de le rendre plus disponible pour aborder de nouvelles connaissances.

Vient ensuite le temps de la « compréhension » et de la « mémorisation » des contenus abordés. Par la compréhension de la situation de communication qu'il est en train de vivre, du type de discours qui s'offre à lui, de son organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle il est produit (qui parle ou écrit à qui ? où ? quand ? à propos de quoi ? pour quoi faire ?) et des normes socioculturelles d'interaction entre les individus, l'apprenant entre dans la langue et mémorise progressivement des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux, textuels, gestuels, interactionnels, etc.

Sur base de ce qu'il aura engrangé, l'apprenant pourra alors « structurer », c'est-à-dire analyser et décomposer les ensembles auxquels il a été exposé, de manière à prendre conscience des règles qui régissent le fonctionnement de l'outil langagier qu'il est en train de découvrir. La langue est un puzzle dont chacune des pièces n'a de sens qu'en interaction avec les autres. Tout l'art du formateur est d'offrir au participant des activités multiples et diversifiées (sur le plan des supports utilisés, mais aussi des compétences sollicitées : audition, lecture, travail du rythme, approche corporelle, dessin, etc.) qui lui permettront de structurer par lui-même, à partir de son vécu et non des explications du formateur. C'est à ce prix qu'il acquerra une réelle autonomie.

Vient enfin le moment où l'apprenant devient créateur d'un discours oral ou écrit. Il utilise en situation de production spontanée tout ce qu'il a intériorisé et structuré tout au long de la séquence qu'il vient de vivre. C'est la phase « de production », le moment où le formateur peut évaluer le chemin parcouru, moment où il décidera, peut-être, de construire des séquences de renforcement, dans le cas où les productions des participants ne seraient pas satisfaisantes.

Si tout au long de l'apprentissage, les séquences pédagogiques s'interpénètrent, elles passent toutes par ces cinq principaux moments même si ceux-ci aussi se chevauchent parfois. Nous ne répéterons jamais assez combien il est important de diversifier au maximum les démarches pédagogiques, les supports utilisés et les compétences sollicitées chez l'apprenant tout au long des séquences pédagogiques créées.

Apprendre : MÉTHODES ET MANUELS

* NOTES :

Il existe dans la littérature pédagogique, de très nombreux ouvrages, méthodes, outils didactiques pour l'apprentissage du français. Malheureusement, la plupart des ouvrages existants sont destinés à un public scolarisé dans une autre langue et sont construits en fonction d'une certaine vision de l'apprentissage d'une langue seconde : par exemple, des références rapides au code grammatical de la langue, à la structuration de la langue, ... Cette vision de l'apprentissage étant le reflet de la didactique des langues de ces cinquante dernières années.

Qu'est-ce qu'une méthode ?

Le dictionnaire nous en donne la définition suivante : « *c'est l'ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière ou la somme de démarches raisonnées, fondées sur un ensemble cohérent d'hypothèses ou de principes linguistiques pédagogiques, psychologiques et répondant à un objectif déterminé.* »

C'est donc ce que le formateur propose aux apprenants, que ce soit l'utilisation d'un manuel : d'une méthode achetée 'clé sur porte', ou qu'il construise lui-même ses propres démarches.

La plupart des formateurs s'inscrivent dans une approche communicative de la langue²⁰. C'est-à-dire cherchent à développer des savoirs faire langagiers permettant d'être efficace le plus rapidement possible dans de vraies situations de communication.

Les formations se construisent autour des besoins des participants, à partir de vraies situations, de documents authentiques, sans négliger les aspects structuraux de la langue dans le cadre de phases de réflexion en contexte et d'induction des règles syntaxiques.

Pour les formateurs débutants, la méthode Pourquoi Pas!²¹ est actuellement la méthode de référence au sein de Lire et Ecrire.

Pourquoi ?

- * C'est la seule méthode à notre connaissance qui met l'accent sur la communication orale (compréhension et expression) sans faire référence de manière explicite à la structure de la langue (grammaire, conjugaison), ni au support écrit (ce qui est un atout pour un public illettré/analphabète).
- * Elle prône l'interaction des participants dans un climat encourageant les essais de langue (n'oblige jamais les apprenants à être en représentation devant les autres membres du groupe).
- * Elle part de situations de vie proche des publics migrants (recherche d'un appartement, au téléphone, se situer,...)
- * Elle donne une structure, une colonne vertébrale au formateur sur laquelle il peut s'appuyer.

²⁰ Consulter aussi : flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

²¹ SAGOT Henri et PERROCHAUD Jean, Pourquoi Pas! Méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes, Pédagogi-a, Saint-Herblain, 1985

- * Elle propose une progression cohérente.
- * Elle permet d'étudier la langue dans ses différentes dimensions : vocabulaire, syntaxe, rythme, mélodie, ...

Ses limites se situent, comme toutes les autres méthodes-manuels, au niveau de la structure même qui propose un cadre d'apprentissage fixe, une certaine linéarité et des contenus langagiers et culturels qui ne correspondent pas toujours aux réalités vécues par les apprenants.

Tout en gardant sa dynamique d'animation, les formateurs plus aguerris s'en détachent, pour partir de situations réelles, construisent leurs propres démarches, proposent des situations problèmes, utilisent les jeux de simulations globales²², ... dans une approche qui ne hiérarchise pas les actes de langage du plus simple au plus compliqué mais aborde les difficultés en fonction des besoins.

Ce qui permet de partir des souhaits, besoins, désirs des apprenants, de tenir compte de leur réalité, d'aborder non seulement les situations de la vie quotidienne mais aussi tous les sujets de société qui les touchent.

C'est très exigeant pour le formateur qui doit :

- * pouvoir gérer l'incertitude et disposer de capacités d'adaptation ;
- * être au clair par rapport aux objectifs qu'il poursuit et la manière dont il va accompagner les apprenants dans la construction de leurs savoirs, ce qui demande de bonnes connaissances linguistiques, didactiques, pédagogiques ;
- * être créatif et disposer de ressources documentaires, puisque dans ce cadre pas de support prédéterminé ...

Lorsqu'il construit sa méthode, le formateur veillera à :

- * analyser chaque situation pour identifier les composantes de la langue nécessaires à l'accomplissement des actes de parole dans les situations rencontrées. (Ces composantes ne sont pas seulement langagières mais aussi contextuelles : culturelles, sociales,) ;
- * mettre les documents en adéquation avec le groupe et la situation ;
- * diversifier les sources pour ouvrir un panel plus large des représentations ;
- * prévoir des traces des apprentissages ;
- * prévoir des moments d'évaluation ;
- * contextualiser chaque apprentissage ;
- * ouvrir au questionnement.

Consignes

* NOTES :

Lorsque l'on travaille avec un public non scolarisé ne parlant pas du tout le français, il est non seulement difficile d'établir le contact et de se faire comprendre mais aussi d'exprimer les consignes de travail de manière à ce qu'elles soient claires pour les apprenants !

Mais, qu'est-ce qu'une consigne ?

D'après le dictionnaire Larousse, une consigne est « *une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.* »

« *Dans un univers où les 'instructions' sont nombreuses, il faut savoir où porter son attention, apprendre à ne pas être prisonnier des consignes, à parfois ne pas les respecter ou, en tout cas en respecter l'esprit plutôt que la lettre... La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi ni uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre.* » Il s'agit donc de faire attention aux consignes²³. « *Pour le formateur en soignant la formulation des consignes, en réfléchissant à leur utilité pour les apprentissages ; pour les apprenants, en apprenant à s'en débrouiller.* »

Comment élaborer une consigne claire pour un public non scolarisé ne maîtrisant que peu ou pas la langue ? C'est une des principales difficultés rencontrées par le formateur oral débutant.

Nous avons préparé, à partir de nos 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.

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.
La consigne, dans un premier temps, doit être univoque et simple.
Pour qu'une personne puisse se mettre en réflexion sur la tâche proposée et en action, il faut qu'elle comprenne ce qu'on lui demande. Sinon, elle risque d'abandonner rapidement. Ceci ne signifie pas que la consigne soit formulée de manière simpliste.
- 2 La consigne doit être appuyée par la gestuelle, par une image, par un objet, un dessin, ...
En renforçant la consigne orale par d'autres supports non verbaux, nous donnons différents outils aux apprenants pour la comprendre, se l'approprier.
- 3 En début d'apprentissage, il est préférable que chaque consigne corresponde à une action. Plus tard, la consigne pourra comprendre plusieurs éléments. Cependant, il est important que l'objectif à atteindre soit toujours clair pour l'apprenant.
- 4 Lorsque l'on s'adresse à des débutants, il est prudent de donner une consigne à la fois. Ainsi, ceux qui n'ont pas compris pourront agir par mimétisme, en observant les autres membres du groupe.

²³ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (coordonné par), Attention aux consignes!, CRAP-Cahier pédagogique n° 483, Septembre 2010, www.cahiers-pedagogiques.com/N°483-Attention-aux-consignes-7008

Documents authentiques

* NOTES :

Ce qui caractérise un document authentique écrit ou oral, c'est la temporalité dans laquelle il s'inscrit.

À l'écrit, nous n'avons pas de mal à nous représenter ce qu'est un document authentique : un livre, un journal, une facture, une carte postale, une affiche... il s'agit donc de documents matériels, que l'on peut prendre en main et que l'on rencontre dans la vie, en dehors d'un contexte de formation.

À l'oral, il en va autrement. Les situations de communication ou d'expression sont inédites en soi et le plus souvent éphémères et volatiles. Ce sont les enregistrements de celles-ci qui les transforment en documents durables. Aujourd'hui, les enregistrements sont de plus en plus nombreux et accessibles, grâce aux « nouvelles technologies de la communication » : émissions de radios, de télévisions, films, vidéos sont disponibles sur de nombreux sites (You tube, Dailymotion, cours de français sur TV5 Monde ...). Il s'agit là de documents authentiques précieux.

Mais pour de nombreuses situations de communication orale liées au quotidien (consultation chez un médecin, demande de renseignement dans un moyen de transport, conversation avec une connaissance rencontrée dans la rue, dialogue avec un commerçant, excuses formulées au moment d'une bousculade ...), il est difficile de trouver des enregistrements vraiment authentiques. En effet, en début d'apprentissage, les documents en lien avec l'environnement immédiat seront différents si on habite Arlon, Liège ou Bruxelles.

Dès lors, pour ces situations, des documents pédagogiques devront être construits spécifiquement pour la formation, tout en essayant que la langue utilisée respecte au mieux la réalité de la langue au niveau du vocabulaire utilisé, des accents, du rythme, de l'intonation propre à chaque situation spécifique. Ces documents peuvent bien entendu être fabriqués avec les apprenants²⁴.

Pourquoi proposer des documents authentiques ?

Les documents authentiques permettent de soutenir la motivation car ils font sens pour les apprenants et facilitent les transferts en situation réelle, en dehors de l'espace clos du groupe.

Les documents authentiques permettent d'appréhender la langue dans des situations réelles et de travailler toutes les composantes de la communication : le vocabulaire, la syntaxe, l'intonation, l'accent, les gestes, les attitudes, les mimiques, les bruits de fonds, ... Autant d'éléments qui vont être indispensables à la bonne compréhension et à l'action. Loin d'être source de difficulté, la présence de ces diverses composantes est au contraire indispensable pour comprendre la situation et ses enjeux.

Enfin, l'utilisation des documents authentiques permet de quitter le quotidien des apprenants en abordant d'autres centres d'intérêts.

²⁴ Le journal de l'alpha n° 172, consacré à l'oral, présente notamment une démarche d'apprentissage de la langue à partir d'un roman-photo créé par les apprenants en situation réelle (Chez le boulanger).

Quand utiliser des documents authentiques ?

A tout moment. Ces documents peuvent servir de point de départ d'une activité, de support en cours d'activité, ou encore de point final, pour clôturer une séquence et mener une évaluation de la démarche.

Quels documents authentiques choisir ?

Il existe une grande variété de documents authentiques, qu'ils soient visuels (photos, affiches, noms des rues, panneaux publicitaires, documents administratifs, logos, journaux, romans...), audiovisuels (émissions télévisées, extraits de films, séquences filmées de la vie quotidienne), sonores (émission de radios, interviews, annonces sonores, conversations téléphoniques...).

Sans oublier ceux qui permettront une approche culturelle/artistique de la langue : la chanson²⁵, la poésie, les comptines, le théâtre²⁶, le cinéma²⁷... mais aussi une approche des réalités sociopolitiques, par exemple au moyen de l'actualité.

Tous les documents authentiques peuvent être utilisés. Ils doivent cependant être choisis en fonction de ce que l'on veut en faire.

S'il s'agit d'appréhender des situations réelles, par définition globales, tout document est utilisable, pour autant qu'il soit riche et intéressant pour les apprenants.

S'il s'agit de choisir une situation pour apprendre des structures de langue ou du vocabulaire, le formateur devra être attentif à la pertinence du document en fonction des objectifs à atteindre et du niveau de difficulté désiré.

Que faire à partir d'un document authentique ?

Si le choix du document est important, la construction de l'activité dont le document est le support l'est encore plus.

Un document peut par exemple être travaillé en plusieurs étapes :

- * Un extrait de film peut être vu d'abord sans le son, afin de permettre aux apprenants de construire des hypothèses (individuelles ou collectives) de sens, de contenu.
- * Une chanson peut être écoutée plusieurs fois, avec des consignes d'écoute différentes à chaque fois.
- * Un document sonore peut être reconstruit chronologiquement grâce à un support d'images mélangées.
- * ...

Pour le formateur, utiliser des documents authentiques demande beaucoup de travail de recherche et parfois de construction. Ce travail pourra bien sûr être réutilisé et mériterait donc d'être mutualisé au sein de toute une équipe par exemple...

²⁵ Voir le Journal de l'alpha n° 177

²⁶ Voir le Journal de l'alpha n° 171

²⁷ Voir le Journal de l'alpha n° 181

Etre formateur d'oral EN ALPHABÉTISATION

* NOTES :

Etre formateur d'oral en alphabétisation demande des compétences multiples :

- * les compétences d'un formateur d'adultes ;
- * les compétences d'un formateur en alphabétisation, capable de travailler avec le public particulier des personnes qui ne maîtrisent aucun langage écrit ;
- * les compétences d'un formateur en alphabétisation qui travaille avec le public particulier des personnes qui ne maîtrisent pas de langage écrit ET qui ne parlent pas le français.

C'est donc très particulier !

Le formateur qui travaille avec des personnes non scolarisées ne va pas pouvoir utiliser les appuis habituels de l'enseignant en langue, c'est-à-dire :

- * les multiples codes culturels et comportementaux acquis à l'école dont la manière de réagir aux consignes, de présenter un document, de gérer un matériel ;
- * les codes de l'écrit (geste graphique, mise en page, code graphophonétique, ...);
- * les codes linguistiques (structure, grammaire, conjugaison, ...);
- * les codes de lecture d'images;
- * etc.

Le formateur ne va pas donc pas pouvoir utiliser les méthodes de «français langue étrangère» qui considèrent comme acquises la maîtrise d'une langue écrite, la réflexion sur la langue et les habitudes scolaires. Il ne pourra pas non plus reproduire ses souvenirs scolaires d'apprentissage d'une seconde langue.

Il devra donc impérativement abandonner ses habitudes et revoir son rapport au savoir, ce qu'on sait être particulièrement difficile, voire douloureux. Le formateur devra lui aussi, tout comme les apprenants, «... *désapprendre, c'est-à-dire défaire les gestes et les modes de pensée que parfois des années d'automatismes ont inscrits jusqu'au plus profond de soi au point qu'ils sont devenus inconscients.*»²⁸

Il devra se lancer dans l'aventure avec pour principal outil son corps, sa voix, sa gestuelle ... et l'appui des approches 'naturelles' centrées sur la langue orale en interaction, dans des contextes de communication, d'action, de simulation, de théâtralisation, ...

On le comprend donc, c'est un métier qui demande une bonne dose d'énergie tant dans la préparation que dans l'animation : énergie physique pour dynamiser un groupe, le mettre en mouvement, en cheminement.

Le quotidien des formateurs en oral est donc (comme pour les autres formateurs d'ailleurs) de créer, d'inventer, de chercher, d'appuyer son travail sur l'observation de ce qui se passe dans le processus d'acquisition de la langue et d'aller à la rencontre d'autres formateurs qui ont déjà travaillé cette problématique (thèmes ou difficultés linguistiques).

Le formateur oral incite les apprenants à investir leur formation en les invitant à apporter objets, questionnements, situations vécues, ... Il invite des personnes extérieures, il initie, encourage des sorties afin de faire se rencontrer les langues, ...

Dans l'association, on les reconnaît facilement, ils ont souvent les bras chargés de matériel (paire de ciseaux, enregistreurs, magazines, ordinateur), de documents divers. Ils occupent souvent la photocopieuse ou la plastifieuse. Ils posent beaucoup de questions. Ils sont toujours à la recherche de documents adéquats (consultation de livres, de documents sonores ou vidéos).

C'est un métier qui demande par ailleurs une bonne connaissance de la langue et de son fonctionnement. Par exemple, pour créer une séquence qui permet de travailler les temps du passé, il doit savoir avec exactitude ce qui déclenche l'utilisation du passé et quel type de passé : imparfait, passé composé, passé simple.

²⁸ TILMAN F., GROOTAERS D., *Les chemins de la pédagogie, Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Ed Chroniques sociales, Couleur livres, 2006, 192 p.

C'est un métier de l'incertain où l'on ne sait jamais tout à fait ce qu'il adviendra du travail effectué parce qu'on sait qu'un apprenant n'est pas un autre, qu'un groupe n'est pas un autre et que l'acquisition d'une langue ne dépend pas uniquement du processus d'apprentissage initié par le formateur.

Mais le formateur oral a aussi, comme tous les autres formateurs, plusieurs fonctions interdépendantes : une fonction de formateur (qui prépare, met en lien, structure toutes les démarches qu'il propose ...), une fonction d'animateur (qui fait vivre ces situations, met en action et en réflexion, anime les débats, confronte les points de vue), une fonction de pédagogue/chercheur (qui se distancie et questionne les finalités et toutes les dimensions de l'apprentissage), une fonction psycho-sociale (qui prend en compte les réalités vécues par les participants, passées ou actuelles, les aspects affectifs et émotionnels), une fonction d'acteur de changement (qui, à Lire et Ecrire, situe son action dans une perspective d'émancipation, d'action et de changement social vers plus d'égalité), ...²⁹

On mesure donc la complexité de ce métier qui demande des ressources adéquates en termes de matériel, une formation solide, du temps pour la préparation, pour la lecture, de façon à construire des liens forts entre pratique et théorie ainsi que du temps de rencontre pour discuter, confronter ses pratiques et les écrire ...

Le travail du formateur d'oral au quotidien

Le formateur en oral débutant veille à proposer des situations et des séquences de formation qui :

- * varient les modalités de travail, seuls, en petits groupes, en grand groupe ;
- * varient les canaux d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique,...) ;
- * utilisent l'espace de formation ;
- * engagent tous les apprenants dans l'apprentissage.

Il doit en outre :

- * parler le moins possible (un euphémisme quand on est formateur en langue) et donc mettre en place des dynamiques de formation où ce sont surtout les apprenants qui parlent ;
- * observer les actions/réactions des apprenants mais aussi les productions individuelles et collectives qui sont elles-mêmes sources d'évaluation notamment de la compréhension des consignes ;
- * pour les groupes débutants, faire faire un rappel, par les apprenants eux-mêmes, de ce qui a été vu lors de la dernière journée de formation ;
- * pour les groupes plus avancés, mettre en place des dynamiques qui donneront l'occasion d'échanger sur les processus d'apprentissage : ce que je sais, comment je l'apprends, comment je mémorise, comment je me sers de ce qui a été vu, ...

²⁹ Lire et Ecrire, Etre formateur en alphabétisation : communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/formateurs/profil_formateur.pdf

Pour ce faire, il doit construire démarches, situations et séquences d'apprentissages. Ce qui implique de :

- * déterminer les intérêts des personnes, leurs acquis et leurs besoins/difficultés, leur environnement ;
- * déterminer le(s) savoir(s) à acquérir ;
- * rechercher les documents spécifiques sur lesquels il peut appuyer le travail ;
- * imaginer le déroulement et les consignes qui vont mettre les apprenants en travail et leur permettre d'acquérir les savoirs visés ;
- * prévoir dans la séquence un ou plusieurs moments d'évaluation (autoévaluation, évaluation collective, ...) et la construction de traces de formation ;
- * veiller au processus de mémorisation ;
- * ...

En résumé, le formateur en alphabétisation :

- * s'appuie sur le vécu des apprenants, leurs intérêts, leurs difficultés pour construire des démarches d'apprentissage ;
- * n'est pas un dispensateur de savoirs mais un accompagnateur de la construction des savoirs, c'est-à-dire qu'il met les apprenants en recherche. Dans la construction de sa démarche pédagogique, il s'appuie sur les connaissances / compétences des apprenants et les conduit à les dépasser en leur proposant des situations problèmes riches et variées qui mobilisent l'ensemble des savoirs et compétences ;
- * impulse une dynamique par l'utilisation de l'espace, par la variation des modalités de travail (groupe, sous-groupe, individuel) et des canaux d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique) ;
- * observe attentivement ce qui se passe pour préparer la suite, proposer d'autres possibilités, relancer le travail ;
- * reconnaît tant les réussites que les difficultés sans amplifier un état de fait ;
- * accepte l'erreur comme un constituant de l'apprentissage « *chercher au cœur de l'erreur, la logique qui s'y cache, l'intelligence tâtonnante qui cherche à réinvestir d'une certaine façon les connaissances antérieures*³⁰ » ;
- * se décentre, c'est-à-dire qu'il ne juge pas un comportement, une dynamique, un apprentissage à partir de ses propres modèles mais tente de comprendre ce qui se passe, ce qui se joue dans cette situation particulière ;
- * questionne sa pratique pédagogique, son métier et ses finalités ;
- * recherche la cohérence entre les différentes facettes de l'acte d'apprendre ;
- * se forme régulièrement en suivant des formations en lien avec son métier ou en utilisant des espaces de dialogue pour parler de ses réussites et de ses difficultés.

30 BASSIS Odette, Saisir la signification des contenus à transmettre, Dialogue n°129-130, août 2008, pp. 57-61

Évaluer : UNE
ÉTAPE INCONTOURNABLE,
MÊME DANS UN GROUPE
D'ALPHABÉTISATION
DÉBUTANT À L'ORAL

* NOTES :

« **L**a pratique de l'évaluation transforme le regard que l'on porte sur le savoir et sur soi-même, oblige à relativiser, dédramatiser, accepter l'erreur et en même temps, pousse à une certaine exigence, stimule la créativité.³¹ »

L'évaluation doit être présente tout au long du processus d'apprentissage. Elle doit être formative, c'est-à-dire devenir un véritable outil de l'apprentissage.

Pour l'apprenant, l'évaluation doit lui permettre de s'auto-évaluer, de mesurer où il se situe par rapport à ses objectifs et ceux de la formation, de prendre conscience de l'impact de ses apprentissages dans sa vie, d'identifier ses difficultés et les stratégies mises en œuvre pour les surmonter.

Si l'apprenant juge de manière positive ses progrès ou l'impact de la formation, l'évaluation aura pour effet le renforcement de l'estime de soi et sera un encouragement à continuer. En cas de difficulté, du constat de l'absence de progrès ou d'impacts jugés insuffisants, l'évaluation doit permettre, à l'apprenant et au formateur, d'analyser les freins à l'apprentissage et de rechercher les moyens de les dépasser, en tentant ainsi d'éviter découragement et abandon.

Pour le formateur, l'évaluation est indispensable car elle lui permet, le cas échéant, de modifier son approche, d'adapter le travail à une nouvelle/autre réalité, de construire de nouvelles démarches, de proposer d'autres situations d'apprentissage. En poussant le formateur à se poser différentes questions. (L'apprenant a-t-il compris ce qu'il s'agit de faire ? Dispose-t-il de toutes les ressources nécessaires pour commencer la tâche ? Quelles connaissances mobilise-t-il et quand ? ...)

« ... l'évaluation aide à apprendre et à enseigner. Partant du principe qu'il n'y a pas d'apprentissage linéaire mais qu'on avance par essais et erreurs, tâtonnements, hypothèses avec des temps de latence, d'avancée ou même d'accélération, il y a donc nécessité de s'arrêter régulièrement pour faire le point sur ce qu'on vient de faire afin que les élèves puissent construire des repères. Mais c'est aussi pour l'enseignant l'occasion de vérifier que ses hypothèses à lui sont pertinentes ou pas, et ce qu'il lui faut vérifier, corriger, retravailler dans ses conceptions et les situations d'apprentissage qu'il va proposer à ses élèves pour dépasser une difficulté nouvelle qui, par l'évaluation justement vient d'être mise au jour ... »³²

31 MEDIONI Maria-Alice, De l'absolue nécessité de l'évaluation, In GFEN Dialogue Face à l'évaluation n° 92, printemps 1999

32 Idem

Activités d'apprentissage et activités d'évaluation

Dans l'analyse des pratiques, il semble que l'on confonde souvent activités d'apprentissage et activités d'évaluation. Ainsi, par exemple, faire s'exprimer librement les apprenants sur des photos est à priori une activité d'évaluation. En effet, elle mobilise des savoirs déjà présents mais n'en construit pas nécessairement de nouveau.

Cette activité permet de faire émerger la parole, d'oser parler, de s'entraîner à parler, de mobiliser ses compétences,... Elle permet aussi d'entendre des points de vue différents, d'autres mots et structures, dont les reformulations par le formateur.

C'est un point de départ indispensable pour la construction de la langue, mais ce n'est pas une activité d'apprentissage de structures et de vocabulaire. Pour qu'un apprentissage linguistique voie le jour, il est nécessaire de mettre en place des activités qui permettent d'aller au-delà de la mobilisation des acquis, des activités qui travaillent la compréhension et la mémorisation de nouvelles structures et d'un nouveau vocabulaire.

Tout au long de l'apprentissage, de multiples activités permettent d'évaluer les compétences des participants : dessiner ou représenter graphiquement une situation permet d'évaluer la compréhension tout comme classer dans un ordre donné des images sur base d'un texte entendu. Reconstituer une histoire à partir d'images, ... jouer une saynète devant le groupe, raconter une histoire, s'impliquer dans un jeu de rôle, ... permet de mesurer l'expression.

Pour que l'évaluation puisse être utile tant au formateur qu'à l'apprenant, il est indispensable de la rendre visible et de l'explicitier.

Quelques idées et constats pour mener à bien des démarches d'évaluation :

- * Smileys ou cartons rouges, verts, oranges, pour s'autoriser à s'exprimer sur ce qui va, ne va pas, pour arrêter le formateur quand on n'a pas compris, ou quand le fonctionnement du groupe pose problème.
- * L'enregistrement des paroles des apprenants et la réécoute de celles-ci, en cours d'apprentissage permet, au même titre que les traces écrites des premiers textes, d'entendre et d'objectiver le chemin parcouru. Certes, on peut imaginer en début de formation, pour les groupes débutants, que le formateur note 'verbatim' (transcription de ce que l'apprenant dit mot à mot) les paroles prononcées lors des rencontres de début et de fin de session, mais cette méthode, basée sur l'écrit et non sur l'oral, ne permet pas à l'apprenant de se réentendre, de prendre conscience des évolutions dans l'intonation, le rythme de parole, ...
- * Par contre l'enregistrement d'un message sur le téléphone portable permet la ré-audition et l'évaluation du chemin parcouru. Ce dispositif se doit d'être clairement expliqué en début de formation pour qu'il devienne naturel. Comme on l'a vu, il peut être intégré à la formation.

En ce qui concerne l'effet, l'impact de la formation dans la vie, celui-ci n'est pas nécessairement tangible, tant pour le formateur que pour l'apprenant. La rencontre quasi quotidienne au sein de séquences de formation ne permet pas d'identifier l'effet de celle-ci. Il est dès lors indispensable de faire régulièrement le point sur cette question. Est-ce que la formation a changé quelque chose dans ma vie ? Est-ce que j'utilise le français à l'extérieur du cours ? Si non, pourquoi ? Si oui, quand et comment ? Est-ce qu'il y a des changements ; « *Avant, je ne faisais pas cela seul, maintenant oui* » et qu'est ce qui a permis cette évolution ?

Le formateur fera également état d'évolutions rapportées par une personne extérieure au groupe qui rencontre l'apprenant de manière ponctuelle : une accueillante, les autres collègues, la famille, une assistante sociale, etc.

Il est important de faire régulièrement le point sur les espaces de parole occupés par l'apprenant et la manière dont cela se passe (« *Je suis allé à la commune mais je n'ai pas compris ; j'ai pris rendez-vous chez le dentiste pour mon fils toute seule ; je vais faire les courses sans mon mari* », ...). Cette mise en perspective permettra à chacun des acteurs de percevoir l'impact de la formation sur sa vie. C'est alors que le travail en cours prendra tout son sens.

On peut aussi imaginer des temps de rencontre individuelle entre formateur et apprenant. Ces temps de dialogue permettent de mettre à plat les représentations, les démarches menées, les incompréhensions et sont donc souvent moteurs d'apprentissages ultérieurs.

Mais il n'y a pas d'évaluation sans explicitation de ce que l'on veut évaluer et pourquoi on veut évaluer, sans clarification de ce à quoi le formateur et l'apprenant donnent de la valeur. Les critères ne seront pas nécessairement les mêmes pour le formateur et pour l'apprenant. Aussi est-il important d'en discuter et d'en faire la liste.

L'interaction autour de l'apprentissage entre le formateur et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes doit être initiée dès le début de la formation et doit apparaître de manière différente en fonction du niveau oral des groupes.

Pour les débutants, le travail de mise en mémoire, l'essai de répétition, la réutilisation des mots, structures apprises, ... sont autant d'éléments à prendre en compte et à mettre en mots.

Pour les plus avancés, la mise en mots des stratégies d'apprentissage (dites par l'apprenant ou révélées par l'observation du formateur), des moyens utilisés par les apprenants pour retenir les choses ou les utiliser concrètement dans la vie doit être présente régulièrement.

Gestion mentale et dialogue pédagogique

La gestion mentale³³ «est l'exploration, la description et l'étude du processus de la pensée consciente lors d'une prise d'information, de son traitement et de sa restitution»³⁴.

Autrement dit, c'est la compréhension de ce qui se passe dans la tête des personnes en formation lors d'un apprentissage par la personne elle-même ou par le formateur.

Le rôle du formateur :

* Il propose des démarches efficaces pour effectuer des gestes mentaux sollicités en classe, à savoir faire attention, comprendre, mémoriser, réfléchir, imaginer, se rappeler.³⁵

* Il aide l'élève à observer ce qui se produit dans sa tête au moment où il apprend.³⁶

33 Pour en savoir plus : apprenons.apaap.be/gestion-mentale.html

34 La Fédération des Associations Initiative & Formation : www.ifgm.org/activites/gestion-mentale.htm

35 EVANO Chantal, La gestion mentale, Nathan Pédagogie, 1999

36 PAQUETTE-CHAYER Lucille, La gestion mentale au cœur de l'apprentissage, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill

Le formateur fait appel au dialogue pédagogique qui est « *un échange verbal pendant lequel l'accompagnateur (le formateur), par des techniques de reformulation, aide l'apprenant à faire émerger dans sa conscience les procédures mentales qu'il utilise. Ce dialogue pédagogique peut s'engager à tout moment: avant, pendant ou après une leçon. Il peut se faire avec un élève ou dans un groupe.* »³⁷

Cette technique permet de comprendre et de développer la façon dont on fonctionne pour être plus performant dans son apprentissage et devenir plus autonome. Elle est néanmoins difficile à mettre en place avec un public peu scolarisé qui ne maîtrise pas la langue parce qu'il s'agit justement de mettre en mots ce qui se passe dans le corps et dans la tête.

Concrètement, sur le terrain avec un groupe oral débutant, qu'est-il possible de faire ?

- * Instaurer un dialogue pédagogique avec des personnes ne parlant pas la langue par l'intermédiaire de traducteurs permet dès le départ de réduire les incompréhensions entre les apprenants et le formateur. Celles-ci pourraient concerner la méthode utilisée, la posture du formateur et de l'apprenant, la langue à apprendre, ...
- * A la fin d'une séance, demander à chacun d'exprimer ce qu'il garde de la journée, par des mots, des dessins, ... Concrètement, il s'agit de demander systématiquement à la fin d'une séquence de formation, ce que l'on va retenir, de poser 'un geste symbolique' qui entraîne une prise de conscience de l'importance de la mise en mémoire. Par exemple, ouvrir une valise dans laquelle chacun doit mettre quelque chose qu'il s'engage à rapporter le lendemain. Cette valise sera ouverte ensemble dès le début de la séance suivante.
- * Libérer de petits moments où l'apprenant va se remémorer ce qui a été travaillé lors de la séance précédente et comment il a fait pour retenir telle ou telle chose. Prendre le temps de rappels plus généraux, sur ce que l'on a fait durant la semaine et demander comment on se rappelle ces différents éléments. Cela permet de mettre en évidence différentes stratégies de mémorisation et de les partager pour s'enrichir.

Au cours des activités, poser des questions sur comment on va procéder pour retenir ce qu'on est en train d'apprendre.

Ces pratiques, qui sont également à utiliser comme outils d'évaluation, sont loin d'être anodines. Elles mettent en œuvre une série de gestes mentaux qui rendront l'apprentissage plus opérant, plus performant, et amèneront les apprenants à prendre conscience qu'ils ont un rôle important à jouer dans l'apprentissage, que ce n'est pas le seul fait d'être présent et d'avoir un bon formateur qui garantit l'apprentissage.

³⁷ La gestion mentale au cœur de l'apprentissage op.cit.

Groupes – HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS UN GROUPE ORAL

*NOTES:

De manière générale, la gestion de l'hétérogénéité des apprenants dans les groupes est vécue comme une difficulté importante par les formateurs et est source de nombreux questionnements: comment constituer des groupes d'apprentissages? Comment gérer l'hétérogénéité?

Il n'existe pas de groupe homogène.

L'homogénéité est un fantasme pédagogique qui aurait comme corollaire que tous les individus d'un groupe d'apprenants disposeraient des mêmes prérequis, les mêmes manières d'apprendre, la même histoire, ... et que les modèles d'apprentissage seraient les mêmes pour tous plus rapides et plus efficaces.^{38 39 40} Il nous semble évident que ce n'est pas le cas. Chaque individu a sa propre histoire, ses propres envies, besoins, son propre mode de fonctionnement et d'apprentissage, ses acquis personnels, ...

Toute tentative de composition de groupes homogènes est vouée dès lors à l'échec, au vu de la diversité humaine. Selon les postulats de Burns⁴¹, il n'y a pas deux apprenants qui :

- * apprennent de la même manière ;
- * progressent à la même vitesse ;
- * soient prêts à apprendre en même temps ;
- * utilisent les mêmes techniques d'études ;
- * résolvent les problèmes exactement de la même manière ;
- * possèdent le même profil d'intérêt ;
- * soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Dans le cas de l'apprentissage de l'oral on pourrait compléter avec les éléments suivants : il n'y a pas deux apprenants qui :

- * ont le même passé/vécu scolaire ;
- * évoluent dans le même contexte de vie ;
- * ont le même rapport au français – à la langue orale ;
- * possèdent la même langue maternelle ;
- * ont le même rapport à l'écrit ;
- * possèdent les mêmes connaissances du monde.

38 assoreveil.org/heterogeneite_rrm.html#_Toc52888991

39 www.cahiers-pedagogiques.com/L-homogeneite-du-groupe-classe-un-reve-absurde-et-dangereux

40 www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3258#

41 BURNS Robert, CRAP-Cahier pédagogique n° 148-149, 1971, cité par Sylvain Connac, CRAP-Cahier pédagogique, janvier 2014

Groupes – CONSTITUER DES GROUPES

* NOTES :

Il ne s'agit donc pas de s'interroger sur la façon de construire des groupes homogènes mais bien de s'interroger sur la façon de constituer des groupes. Quels critères allons-nous privilégier ? Il s'agira ensuite d'appréhender la réalité du groupe et de mettre en place les approches et outils nécessaires pour travailler avec ce groupe hétérogène.

Dans l'enseignement scolaire formel, les critères de constitution des groupes (âge et « niveaux » définis par un ensemble de compétences mesurées par les résultats obtenus lors de la passation d'épreuves ou d'examens) ont pour principal effet de gérer l'hétérogénéité par l'échec, le redoublement et la relégation.

Cette gestion par l'échec est inefficace et est surtout contraire aux principes de l'éducation populaire qui vise notamment à soutenir les apprenants, voire à restaurer l'estime de soi de ceux-ci.

Dans le cadre qui est le nôtre, une liberté de choix existe en ce qui concerne l'organisation des groupes de formation. Cependant, il n'est pas toujours facile d'être créatif et de sortir des modèles scolaires classiques.

Pour autant, toutes les configurations de groupes sont-elles possibles ?

Une hétérogénéité trop forte n'hypothéquerait-elle pas l'apprentissage ? Comment pourra-t-elle être gérée par le formateur ?

Nous pouvons avancer une certitude en ce qui concerne les nationalités et les langues d'origine des participants. Nous estimons tous que plus l'hétérogénéité est grande à ces deux niveaux, plus l'utilisation de la langue d'apprentissage (ici le français) en formation sera importante puisqu'elle sera la langue de contact entre les participants. Dans ce type de groupe, les échanges sont riches en confrontations interculturelles.

A contrario, les groupes mono culturels et mono linguistiques auront une tendance naturelle à utiliser leur langue maternelle pour communiquer et à traduire la langue à apprendre, ralentissant ainsi l'appropriation de celle-ci.

Mais d'autres questions récurrentes soulèvent de vraies difficultés :

- * Peut-on vraiment soutenir l'apprentissage d'analphabètes débutants à l'oral dans un groupe où certains parlent couramment ?
Il semble difficile d'individualiser les apprentissages de l'oral dans la mesure où ceux-ci nécessitent de très nombreuses interactions et donc de multiples rencontres.
- * Peut-on mélanger des personnes analphabètes, non scolarisées, avec des personnes scolarisées ?
Si toutes sont débutantes à l'oral et si le formateur est attentif à ne pas utiliser d'écrit, les premiers apprentissages pourraient s'envisager en commun. Très vite cependant, les personnes analphabètes et les personnes scolarisées auront des besoins très différents vu qu'elles possèdent des modes d'apprentissages différents. Il devient dès lors très difficile de permettre à chacun de progresser.

Comment dès lors ne pas provoquer l'abandon et ne pas exclure de fait les moins scolarisés, les plus débutants ? Nous préconisons d'organiser soit un groupe, soit des plages spécifiques de formation pour les personnes analphabètes positionnées comme débutantes à l'oral.

En milieu rural, lorsque les apprenants sont peu nombreux, le modèle de la classe unique – avec ce que cela implique comme ressources (locaux et matériel adaptés, formateur expérimenté, co-animations, ...) – s'impose.

Mais lorsque les apprenants sont nombreux, comment constituer au mieux les groupes ? Répondre à cette question implique tout d'abord de se la poser. Puis d'y répondre en prenant en compte le contexte d'apprentissage, les contraintes incontournables, les objectifs poursuivis, ... Les groupes peuvent en effet être constitués de multiples façons. Rassembler, par exemple, des personnes ayant un centre d'intérêt ou un projet semblable semble judicieux.

Groupes – TRAVAILLER EN GROUPE

Il est essentiel pour nous de travailler dans le cadre d'un groupe.

Il ne s'agit pas seulement de mettre des apprenants ensemble mais de former un véritable groupe dont les différents membres se connaissent, partagent leurs besoins et envies. Le travail collectif permet de dépasser les difficultés rencontrées par chacun. En effet, c'est le groupe qui permet les interactions entre individus, amène la rencontre, crée une dynamique de partage des connaissances en s'appuyant sur les savoirs de chacun. En outre, cette façon de travailler, qui implique également un travail fréquent en sous-groupe, offre à chacun de multiples occasions de parler et de rencontrer les autres en toute sécurité.

Pour apprendre à parler en groupe, il faut bien sûr que « *le groupe d'apprentissage soit un lieu de véritable communication où l'on ait le désir et le plaisir d'échanger avec les autres.* »⁴² Il faut que chaque

⁴² SAGOT Henri et PERROCHAUD Jean, Pourquoi Pas ! Méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes, Pédagogi-a, Saint-Herblain, 1985. Consulter le Livre du Maître, p. 30

membre du groupe puisse vivre des expériences authentiques (orales ou écrites) dans la langue. Il revient donc à l'apprenant et non à l'animateur d'explorer les voies de la communication pour comprendre et faire comprendre. La position frontale du formateur face au groupe disparaît au profit de la primauté des échanges entre les apprenants. Le pédagogue n'est pas absent pour autant. « *A lui de créer les conditions de la communication dans le groupe, d'inventer des jeux qui favoriseront l'expression personnelle de chacun, de proposer des activités correspondant aux besoins du groupe.* »⁴³

Dans un groupe, l'espace de parole est prioritairement celui des apprenants. S'il y a 15 apprenants et le formateur, le formateur a globalement 1/16^{ème} du temps de parole.

Nombre de participants par groupe

Nous pensons que le nombre de participants a un impact sur la dynamique de formation. Pour nous le groupe idéal compterait entre 12 et 18 personnes. En dessous de 12 participants, les dynamiques permettant une appropriation de la langue sont plus difficiles à mettre en place en termes de rencontres, d'échanges, de variétés de communication, de répétition, ...

Travailler en sous-groupe

Les approches pédagogiques que nous privilégions (situations problèmes, démarches d'auto-socio-construction des savoirs) se mènent sur trois plans qui alterneront.

- * Toute démarche s'enclenche à partir d'une mise en recherche individuelle, de telle sorte que chacun trouve quelque chose.
- * Ensuite, échange avec les autres en petits groupes de travail. C'est dans les moments de travail en petit groupe qu'éclatent déjà des conflits socio-cognitifs. Il y aura également ce travail difficile de décider quoi retenir et comment organiser les principales idées résultant du travail en groupe.
- * Enfin : confrontation collective. Après un temps d'observation des productions de chaque groupe, les apprenants vont commencer leurs interventions verbales dans une grande permissivité d'expression sur les productions affichées.

Travailler avec des groupes hétérogènes

Relever ce défi demande que le formateur possède de l'expérience pour choisir les approches pédagogiques adéquates et dispose du local et du matériel nécessaire. Il s'agira aussi pour lui de puiser des ressources dans la littérature existante, dont les récits d'expériences menées par ailleurs, et d'articuler les approches collectives, la personnalisation des apprentissages et les interactions coopératives.

Plus facile à dire qu'à faire... mais les solutions à l'hétérogénéité sont à rechercher dans les approches pédagogiques et non dans la multiplication de tests de niveau censés aider à former des groupes qui seraient homogènes.

⁴³ SAGOT Henri et PERROCHAUD Jean, *Ibidem*, p. 20

INTERCULTURALITÉ

* NOTES :

Christian Puren⁴⁴ souligne que pour travailler de manière efficace avec d'autres, il est utile :

- * de bien les connaître (composante métaculturelle) ;
- * de maîtriser les représentations croisées (composante interculturelle) ;
- * de se mettre d'accord sur des comportements acceptables par tous (composante pluriculturelle) ;
- * d'avoir adopté et/ou créé des conceptions partagées de l'action commune (composante co-culturelle) ;
- * enfin de partager, au-delà des valeurs professionnelles, certaines valeurs universelles (composante transculturelle).

Il distingue donc cinq formes de compétences culturelles à installer pour co-construire ensemble.

Il est indispensable qu'un formateur se forme pour pouvoir travailler ces différentes composantes.

Les quelques anecdotes présentées ci-dessous illustrent la nécessité de se connaître et de confronter ses représentations. Mais celles-ci soulignent également la force de nos stéréotypes. En effet, les cultures des migrants ne sont ni homogènes ni immuables. Il faut également se souvenir que s'il est utile de connaître l'autre, les apprenants sont également demandeurs de pouvoir décoder nos bizarreries !

Dans la culture japonaise, on n'utilise jamais de mouchoirs (quels qu'ils soient : tissus, papier). Les Japonais trouvent cette pratique extrêmement inconvenante et non hygiénique. Ils regardent les personnes qui s'en servent avec dégoût. De notre point de vue, renifler nous apparaît aussi comme quelque chose d'inconvenant.

Pas si loin de chez nous, en Hollande, on ne se mouche pas en public. C'est un geste qui se réalise en privé.

Dans certaines cultures africaines, déposer son sac par terre est inconcevable. Il est déposé sur la table, sur une chaise, une armoire et, en cas de difficulté (manque de place), les dames le déposent sur leurs genoux malgré l'insistance du formateur de le déposer par terre pour être libre de ses mouvements. Ce qui se cache derrière cette attitude est la croyance que si le sac est déposé par terre la pauvreté poursuivra sa propriétaire durant toute son existence.

Dans d'autres cultures encore, lorsque l'on parle de l'âge des enfants, la paume de la main est dirigée vers le haut. En effet, si elle est dirigée vers le bas, c'est le signe que l'enfant restera petit.

Pour faire de l'autostop dans certains pays, les personnes agitent la main verticalement à hauteur de la taille ...

⁴⁴ Puren Christian, Cours : La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche, www.christianpuren.com, Bibliothèque de recherche, Document 020, mars 2011

L'éducation populaire

EST-ELLE POSSIBLE AVEC
UN GROUPE ORAL
DÉBUTANT ?

* NOTES :

Pour atteindre ses buts d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité, Lire et Ecrire situe son action dans la perspective de l'alphabétisation populaire qui, dès le début et tout au long du processus d'alphabétisation :

- * « fait de l'apprentissage de la langue, de la lecture, de l'écriture, du calcul,... un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement ;
- * favorise une approche collective qui privilégie l'ouverture au monde, la rencontre de différentes cultures et leur confrontation constructive ;
- * se développe avec la participation des personnes impliquées dans un groupe ;
- * privilégie la solidarité et l'autonomie, le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique, la capacité d'affronter des situations nouvelles et de réaliser des projets ;
- * n'est pas une fin en soi, mais un outil pour atteindre les buts des participants et de l'association. Il s'agit d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer pour... soutenir la scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d'autres formations, sortir de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire, ...et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels. »⁴⁵

Ces aspects sont importants à prendre en compte dans la construction de nos actions de formation, dont l'apprentissage de la langue orale.

L'apprentissage d'une langue s'inscrit dans les parcours de vie de chacun. L'histoire de vie des participants comme des formateurs aura une incidence sur la façon d'aborder l'apprentissage.

Citons par exemple

- * L'origine des personnes. Si celles-ci sont issues d'espaces non démocratiques, l'expression spontanée sera parfois plus difficilement accessible. D'autres, qui ont fui des persécutions, s'exprimeront au contraire de manière très forte sur ces questions.
- * Les situations de dominations vécues. Par exemple le fait d'être une femme ou un homme dans certaines cultures, dans certains pays, dans certaines couches sociales de la population... peuvent également induire certains comportements.
- * Le type de scolarité ou la manière dont celle-ci a été vécue, perçue par les participants. Il n'est pas facile de passer d'un apprentissage de type transmissif et « bouche cousue » à une approche active et « langue pendue ».
- * Le statut du français, qui peut être vécu comme une langue de domination, et son apprentissage vécu comme une perte d'identité.

⁴⁵ Charte de Lire et Ecrire : communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/charte%20de%20lire%20et%20ecrire.pdf

Le temps de l'arrivée en formation

* NOTES :

A travers l'étude que nous avons menée en 2010 dans des groupes d'alphabétisation oral, il est apparu que près des deux tiers des apprenants étaient en Belgique depuis moins de deux ans et étaient donc entrés en formation rapidement, c'est-à-dire peu de temps après leur arrivée en Belgique.

Mais on constate aussi que certains participants n'entrent en formation qu'après de (très) nombreuses années de vie en Belgique.

Le fait que certaines personnes entrent en formation après avoir passé de nombreuses années en Belgique nous a conduits à nous poser beaucoup de questions :

- * Comment et pourquoi améliorer ses capacités de communication quand on se débrouille depuis 5, 10, 15 voire 20 ans et plus ?
- * Ne risque-t-il pas d'y avoir de grandes disparités de besoins et de façons d'apprendre entre « anciens arrivants » et « primo-arrivants » ?
- * Pourquoi certains attendent-ils autant d'années pour franchir la porte d'une association d'alphabétisation ?
- * Y a-t-il des pédagogies et méthodes plus adaptées aux besoins de ces personnes ? Nous pensons notamment celles qui communiquent en utilisant une interlangue, un sabir, un français de communication très approximatif qui leur permet de se faire comprendre même si les structures de phrases sont souvent incorrectes.
- * En outre, comment aborder l'apprentissage lorsque le français est fossilisé.

* NOTES :

48 On parle de français fossilisé pour des personnes installées depuis plusieurs années en Belgique (souvent plus de 10 ans) qui ont intégré des habitudes langagières erronées et pour qui aucune formation, quelle soit de type drill, de type réflexif, de type communicationnel, ne semble résoudre le problème. Il s'agit souvent de personnes qui ont peu l'occasion de pratiquer la langue sauf dans des milieux formels (administration, banque, milieux médicaux, ...). Il est à noter que ce langage approximatif leur permet de se faire comprendre.

Le temps de la formation

*NOTES:

Durée de la formation

L'étude que nous avons menée en 2010 a également montré que 66% des personnes étaient entrées en formation depuis moins de 6 mois et 75% depuis moins d'un an. Ceci contredit les représentations selon lesquelles de nombreuses personnes restent très longtemps dans les formations. En effet, seulement 14% des personnes sont dans des groupes oraux débutants depuis deux ans ou plus. C'est beaucoup moins que la représentation que nous en avons. Mais c'est bien sûr un chiffre non négligeable et il est important de se questionner sur les causes et les manières de faire face à cette situation.

Le temps nécessaire à l'apprentissage peut varier très fort d'un individu à l'autre car différents facteurs favorisent l'apprentissage. Ces facteurs sont de type cognitifs et motivationnels mais dépendent aussi du contexte de vie et de l'intégration des personnes :

- * Le fait d'être confronté dans la vie de tous les jours à la langue et à la nécessité de la parler (au travail, dans des commerces, avec les voisins, à l'école de ses enfants, ...).
- * Le fait d'avoir une motivation forte et concrète telle que vouloir suivre la scolarité de ses enfants (rencontre avec l'enseignant, pouvoir communiquer avec ses enfants, ...).
- * Le fait de se projeter dans l'avenir.
- * Le fait de vivre diverses situations qui amènent à rencontrer des personnes qui parlent le français.

Nous avons aussi constaté que le contexte dans lequel une personne ou une famille arrive en Belgique et s'y installe est un des éléments qui favorisent ou non l'apprentissage de la langue.

- * Si une personne arrive dans le cadre du regroupement familial, elle va intégrer rapidement des structures familiales déjà bien installées. L'apprentissage du français ne sera pas directement nécessaire pour elle et même si cette personne vient en formation, elle n'a, le plus souvent, que peu d'occasion de pratiquer le français en dehors des moments de la formation.
- * Si une personne arrive dans le cadre de la procédure d'accueil de candidats réfugiés, elle passera par un des centres ouverts (qui organisent très souvent des cours de français) ou sera dirigée vers une « Initiative Locale d'Accueil », au sein d'une commune rurale. En général, il n'y a pas de communauté étrangère établie dans les villages ou dans les petites communes. La langue française deviendra dès lors très rapidement nécessaire pour établir une communication en lien avec les besoins rencontrés dans la vie quotidienne (scolarité des enfants, soins de santé, formalités administratives, etc.).

Mais les réalités sont aussi très différentes d'une personne à l'autre. Certains arrivants tentent immédiatement l'exercice de la communication, d'autres ont recours systématiquement aux traducteurs. Ces modes de fonctionnement différents s'expliquent sans doute, en partie du moins, par les façons dont sont perçus les enjeux de cette communication.

Mémoire et mémorisation

* NOTES :

 apprendre par cœur gratuitement est la plus mauvaise façon de mémoriser parce que cela empêche de comprendre et de penser.»⁵⁰

Sans la mémoire, pas d'apprentissage !

Les informations visuelles, auditives, olfactives, ... sont perçues par la mémoire sensorielle qui sélectionne très rapidement (en une fraction de seconde) les informations qui lui paraissent les plus adéquates.⁵¹

Ces informations sont directement dirigées vers la mémoire à court terme qui, elle, traite l'information en la croisant avec les informations déjà stockées dans la mémoire à long terme. Cette mémoire à court terme est aussi appelée mémoire de travail en ce sens qu'elle est à l'intersection entre la (les) nouvelle(s) information(s) (retenue(s)) par la mémoire sensorielle et les informations déjà stockées dans la mémoire à long terme. Elle permet la rétention, l'organisation et l'encodage progressifs de ces nouvelles informations.

Cette mémoire à court terme ne peut retenir qu'environ 7 unités d'information à la fois, de natures différentes en fonction du niveau des participants. Pour un apprenant débutant en langue, cela peut être une mimique associée à un mot, quelques sons, une intonation, un mot associé à une image, ... Cette information est traitée, mise en relation avec du connu, puis stockée et organisée dans la mémoire à long terme. Ces informations stockées sont de différents ordres : connaissances acquises dans différents lieux, souvenirs, sentiments, ... en somme tout ce qui a fait sens pour la personne depuis sa naissance et qui constitue sa connaissance du monde.

Tout le monde, y compris les apprenants adultes non scolarisés débutants à l'oral en français, possède de nombreuses connaissances qui seront mobilisées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. En effet, pour qu'il y ait compréhension, il est indispensable que les nouvelles informations puissent être reliées aux informations existantes. C'est pour cette raison que la variable « connaissance du monde » est importante dans l'apprentissage. Moins cette connaissance est large, plus long sera l'apprentissage. Plus les situations choisies et les informations apportées par les formateurs seront éloignées du champ de connaissance de l'apprenant, plus l'apprentissage sera difficile.

Ces différentes mémoires travaillent en interdépendance, souvent de manière spontanée/naturelle. La prise de conscience du fonctionnement de sa mémoire (processus de métacognition) permet la mobilisation de stratégies d'apprentissage plus efficaces.

⁵⁰ Ouvrage collectif du secteur langue du GFEN coordonné par MEDIONI Maria-Alice, *Réussir en langues, un savoir à construire*, Lyon, 1999, Chroniques sociales (2^{ème} édition 2002)

⁵¹ MORISSETTE Rosée, *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière Didactique, 2002

Mémoriser quoi et pourquoi ?

Quand mémorise-t-on ? Comment mémorise-t-on ? Pourquoi certaines personnes mémorisent-elles facilement et d'autres pas ? Lors d'une séquence d'apprentissage, qu'est-ce que chacun mémorise ? ...

Malheureusement, à ces différentes questions, n'existe aucune réponse toute faite tant les mécanismes d'appropriation du savoir sont différents d'une personne à l'autre.

Cependant, grâce à des démarches pédagogiques appropriées, il est possible pour les formateurs de favoriser la perception par les apprenants d'éléments nouveaux qui pourront s'inscrire durablement dans la mémoire pour autant que les apprenants puissent les relier à des éléments connus.

Lors de la présentation de séquences d'apprentissage de l'oral, destinées à un public analphabète débutant, il est indispensable que le formateur veille à solliciter les différents canaux de réception de l'information, et donc présente les objets de formation sous de multiples formes. L'utilisation de films muets, de séquences de vie filmées, d'images, de photos, ... permettront, via le canal visuel, que les apprenants inscrivent la situation dans un contexte, une ambiance, un climat.

Les séquences audio, émissions radio, dialogues enregistrés, musique, chansons permettront aux apprenants de percevoir une ambiance, un climat mais aussi la rythmique, la mélodie, la sonorité, le vocabulaire, la structure de la langue.

La mémorisation sera encore renforcée par la mobilisation du corps lors de la répétition, via le mime, le mouvement. La correspondance geste / phrase renforcera la mémorisation.

La compréhension de la langue est facilitée par présence simultanée de toutes les composantes de la langue déjà citées : la musique de la langue, l'intonation, les phrases et les mots, le contexte dans lequel s'inscrit la parole, les gestes et mimiques produits par la personne qui s'exprime.

On retient ce que l'on ne sait pas pour autant que ce nouveau savoir puisse être rattaché à un savoir existant et qu'il réponde à une question que l'on s'est posée.

Nous mémorisons plus facilement ce qui résonne affectivement en nous et/ou ce qui fait sens pour nous. Cependant, ce qui est porteur de sens pour une personne ne l'est pas nécessairement pour une autre ... Nous ne partageons pas tous les mêmes centres d'intérêts, les mêmes émotions aux mêmes moments. Il semble donc important, pour toucher tous les apprenants, de rechercher des centres d'intérêts communs mais aussi de présenter des situations variées tant du point de vue de la forme (audio/vidéo /...) que du contenu.

De plus, lorsque l'on construit avec les participants des traces de l'apprentissage réalisé et que celles-ci sont affichées donc visibles au quotidien, on favorise la mise en mémoire par le rappel systématique de ce qui a été travaillé.

La mise en mots de ce que l'on a fait, des différentes étapes par lesquelles on est passé, du ressenti de la situation favorisera la mémorisation.

La réutilisation rapide d'un apprentissage dans d'autres contextes permettra à celui-ci de s'installer plus durablement dans la mémoire des participants.⁵²

Et donc, pour mettre quelque chose en mémoire, la meilleure solution est de répéter, de s'essayer encore et encore. D'ailleurs, pour pouvoir utiliser spontanément un mot (par exemple), il faut l'avoir rencontré de multiples fois dans des contextes différents.

Il est important de rappeler que le formateur n'a pas toujours la maîtrise de ce qui est mémorisé par les participants. Il se peut qu'un apprenant ait mémorisé des structures inadéquates par rapport à la norme du français correct. Si celles-ci ne sont pas rapidement travaillées, la mémoire ne pourra restituer que ce qu'elle croit être correct. Les erreurs dites 'fossilisées' sont des erreurs durablement mémorisées.

* NOTES :

52 SAGOT Henri et PERROCHAUD Jean, Pourquoi Pas ! Méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes, Pédagogi-a, Saint-Herblain, 1985. Livre du Maître

Motivations

* NOTES:

Les motifs d'entrée en formation listés ci-dessous sont ceux qui sont ressortis des témoignages des apprenants que nous avons récoltés en 2010.

Soit parce qu'ils ne disposaient pas encore des mots pour le dire, soit parce qu'ils n'ont pas voulu tout dire, la liste ci-dessous peut donc sembler très lapidaire.

Certains témoignages font part de la difficulté d'entrer en formation rapidement. Pour toute une série de personnes qui arrivent en Belgique en suivant des filières d'immigration très hasardeuses ou fuyant des événements très douloureux (guerre, terrorisme, menace de mort, etc.), un temps de récupération et d'acclimatation est nécessaire. Ils sont comme anéantis mentalement et physiquement. Ils n'aspirent alors qu'à trouver un peu de sécurité. Ce n'est qu'après avoir « rechargé leurs batteries » et réglé leurs problèmes de survie que de nouveaux projets, dont l'apprentissage du français, peuvent s'amorcer.

Dans les motifs d'entrée en formation, on peut distinguer :

- * Ce qui a trait à la vie personnelle, privée : être autonome, se débrouiller seul, parler avec l'avocat, se rendre chez le médecin, pouvoir assumer la responsabilité de sa famille (moyens de subsistance) ...
- * Ce qui a trait à la vie professionnelle : trouver du travail, et si on trouve du travail pouvoir parler avec ses collègues, comprendre les consignes, posséder un vocabulaire minimal par rapport au métier ...
- * Ce qui a trait à la famille : aider les enfants, parler avec l'enseignant, la direction, les autres parents, parler avec les enfants ...
- * Ce qui a trait à la vie sociale : pouvoir entrer en contact avec l'administration (papiers), parler avec les voisins, aller à l'hôpital, au CPAS, au Forem (Wallonie), à Actiris (Bruxelles), à l'ONE, prendre les transports, parler au guichet de la gare, au chauffeur de bus ...

Mais d'autres facteurs interviennent également dans l'engagement en formation : vouloir sortir de l'ignorance « *Quand on ne connaît rien, on est comme un mouton* », vouloir être autonome (mari sourd, conjoint décédé, départ des enfants, ...), vouloir s'intégrer, participer « *on habite un pays, on est obligé de parler la langue* », répondre à des obligations administratives (le fait de vouloir obtenir des papiers, la nationalité, ...), ou agir sous la contrainte (envoyé par le CPAS, Actiris, le Forem, ...).

Ces motivations rejoignent les objectifs de Lire et Ecrire pour qui « ... *alphabétiser n'est jamais une fin en soi. Il s'agit toujours d'apprendre à parler, lire, écrire pour ... aider les enfants, pour trouver du travail, pour sortir de chez soi, pour entrer dans la société, mais aussi pour se débrouiller seul, pour être libre, pour mieux comprendre le monde, pour aller voter, pour savoir se défendre, ...* ». ⁵³

MULTILINGUISME

* NOTES :

Pas ou peu scolarisés, de nombreux migrants analphabètes sont bilingues, voire multilingues.

Avant d'être confrontés au français, ils ont donc déjà appris d'autres langues en situation d'immersion linguistique, sans passer par l'écrit mais en utilisant de multiples ressources cognitives et stratégies métacognitives.⁵⁴

Comme le souligne Hervé Adami « *Quand il s'agira d'aborder la question d'une éventuelle formation linguistique, la réalité de l'immersion ne saurait être ignorée, au risque de passer à côté de l'essentiel. En effet, la plus grande part des acquis langagiers des migrants se structure au contact des natifs dans les multiples situations sociales de communication, et la formation, quand elle a lieu, n'est qu'un moment du long processus d'apprentissage de la langue dominante par les migrants.* »⁵⁵

D'autres chercheurs mettent en évidence l'opposition entre un plurilinguisme légitime dans les pays où plusieurs langues nationales coexistent et un plurilinguisme illégitime en situation de migration. Ce plurilinguisme étant fortement dévalorisé.⁵⁶

* NOTES :

54 VERGARA LÓPEZ Alejandra, Stratégies de l'apprentissage d'une deuxième langue chez les analphabètes, Université Lumière Lyon 2, 2011

55 ADAMI Hervé, LECLERCQ Véronique (sous la coordination de), Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social, in Les migrants face aux langues des pays d'accueil acquisition en milieu naturel et formation, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, France, 2012

56 VEILLETTE J. et GODARD A., Parcours d'intégration d'étrangers en milieu plurilingue : le cas du Canton de Fribourg (Suisse), in Les migrants face aux pays d'accueil op cit, pp. 89-134

Observer, oui. MAIS OBSERVER QUOI ?

* NOTES :

Un des rôles du formateur est d'observer ce qui se passe tout au long de la formation pour pouvoir analyser et évaluer son travail, celui du groupe et des apprenants.

Pourquoi ?

C'est dans l'observation des apprenants au travail que l'on identifie les forces et les faiblesses individuelles et collectives tant au niveau des savoirs que des procédures mises en œuvre. L'observation permet aussi de mesurer si l'activité de formation préparée et proposée par le formateur permet d'atteindre les objectifs visés. C'est à ce moment que l'on s'interroge aussi sur l'ensemble des interactions favorisant l'apprentissage et sur son rôle de formateur.

Observer quoi ?

L'observation questionne toutes les facettes de l'acte pédagogique. Les différents paramètres sont interdépendants et exercent les uns sur les autres une action non négligeable en termes de comportements observables.

- * **L'environnement** : le local, le matériel, la disposition, l'aménagement, l'espace, l'accessibilité, la sonorité ...
- * **Les interactions entre les apprenants, les apprenants et le formateur, le formateur et les apprenants** ; le climat et la dynamique de groupe (engagement, solidarité, conflits, ...); les modalités de mise au travail de chacun ...
- * **Les interactions entre les apprenants et les savoirs abordés** : modalités de travail (individuel/sous-groupe/grand groupe), modalités de prise de parole et temps de prises de parole de chacun, ... types et qualité des actes de paroles.
- * **Les interactions entre le formateur et le savoir** : posture du formateur, positionnement pédagogique ; construction des situations d'apprentissages, pertinence des objectifs, des supports, mode de présentation des séquences ...

Comment observer de façon efficace dans un groupe oral ?

Observer le groupe en formation s'apprend et fait partie du bagage à acquérir par le formateur.

Le formateur est en permanence impliqué dans le fonctionnement du groupe si bien qu'il n'a pas toujours les moyens de prendre du recul lorsque le travail est en cours. Il ne voit, perçoit d'ailleurs qu'une infime partie de ce qui se joue. Il est donc nécessaire de mettre en place des procédures pour mener cette action de manière pertinente.

La première chose à faire est de cibler l'observation. Il n'est pas possible de mener une observation générale qui prendrait en compte tous les facteurs. Il faut dès lors se questionner sur ce que l'on a envie de savoir : quelle place chacun des apprenants prend-il dans le groupe ? Comment se déroulent les interactions ? Le formateur a-t-il un rôle central dans le groupe ou s'efface-t-il au profit de la parole des apprenants ? Les apprenants prennent-ils tous la parole de manière spontanée ou faut-il aller les « chercher » ?

De plus, il est nécessaire de se demander comment on va identifier ce que l'on recherche. Il s'agit de construire un outil permettant de relever l'information adéquate. Dans le

Prosodie. LA LANGUE EN MOUVEMENTS

Celui qui apprend une langue étrangère ne discrimine pas certains sons de cette langue lorsque ces sons n'existent pas dans sa langue maternelle.

Le système linguistique de la langue maternelle agit en quelque sorte comme un crible qui ne laisserait passer que les phonèmes connus de l'autre langue. Ainsi un phonème inconnu ne va pas être repéré comme tel mais bien comme le phonème de la langue maternelle qui lui ressemble le plus. Cette espèce de filtrage que nous mettons en place inconsciemment, est ce qu'on appelle le crible phonologique (Troubetskoï 1939).

La même année, Guberina (linguiste père de la méthode verbo-tonale de travail phonétique) présente sa thèse à la Sorbonne. Ce travail soulignait déjà l'importance du rythme, de l'intonation, du geste comme facteurs optimaux de la structuration des langues et donc de leur acquisition. Il mettra au point une méthode d'apprentissage de la langue qui va agir avant tout au niveau de la perception auditive et secondairement seulement au niveau de la phonation car c'est, selon Guberina, l'audition qui conditionne l'articulation. C'est elle qui amorce la « boucle audio-phonatoire ». Dès lors, dira Guberina, le principal organe de la phonation est l'oreille. Mais il ajoutera déjà que nous *écoutons aussi avec notre système linguistique tout*

entier : l'acquisition de la langue possède une dimension plurimodale que tout formateur doit prendre en compte lorsqu'il construit ses démarches pédagogiques.

En somme, il ne s'agira plus de répéter 36 fois la même chose, mais de mettre l'apprenant en condition de discerner les phonèmes qu'il n'avait jamais été amené à percevoir jusque-là et de les produire.

Pour que cela devienne possible⁵⁷, il s'agira de :

- 1 Travailler la prosodie dont le rôle est fondamental dans le travail phonétique. La prosodie est constituée essentiellement de tout ce qui concerne l'intonation et le rythme : les modifications de hauteur, d'intensité (accents ...) et de durée (importance des silences). Ces différents éléments jouent sur le timbre des phonèmes de la chaîne sonore et donc nuancent la manière dont nous les percevons. Les éléments prosodiques sont très liés aux mouvements corporels du locuteur qui seront donc largement pris en compte.
- 2 Bannir un apprentissage (trop) conscient et contrôlé : la dynamique d'apprentissage qui s'établit entre perception plurimodale de la parole et phonation (boucle dite « audio-phonatoire ») opère à coups d'approximations et imprégnations successives qui échappent à une analyse rationnelle. La production joue un rôle important puisqu'elle affine notre capacité de discrimination auditive et d'expérience plurimodale de la parole.
- 3 Prendre en compte le caractère global du comportement langagier. Une approche analytique inhibe la spontanéité et l'intégration multi sensorielle de l'expérience. La méthode doit favoriser l'élaboration d'une capacité d'analyse phonologique mais ne peut pas procéder par analyse.
- 4 Considérer toujours que formateurs et apprenants sont partenaires.

Les techniques de base de cette approche verbo-tonale sont le *Rythme Corporel*, qui fait appel à des mouvements corporels globaux, et le *Rythme Musical*, qui travaille plus spécifiquement le rythme et l'intonation en utilisant comme matériau de base des syllabes reprises par exemple dans des comptines ainsi que la voix chantée et la voix modulée.

Les techniques du *Rythme corporel* et du *Rythme Musical* sont toujours travaillées en « connivence », quel que soit le phonème choisi. Celui-ci sera présenté comme un moyen d'expression, donc chargé de sens. Le « a », par exemple, exprimera, dès le départ, joie, étonnement, rire, peur ... en jouant simplement sur l'intonation, le rythme, les mimiques, ...

Attention ! Ne pas confondre *rythmes phonétiques et éducation rythmique*. La méthode verbo-tonale préconise le travail du rythme, de la mélodie, de l'articulation, dans la situation qui sera celle de leur utilisation. L'instrument de la parole est notamment la voix. Il s'agit donc de travailler d'emblée les paramètres de la parole avec l'instrument de leur réalisation, et non à travers des médiateurs tels que les instruments de musique par exemple. Tous les éléments de la parole : souffle, rythme, intonation, articulation ... sont entraînés de manière intégrée, chacun influençant l'autre, comme cela se passe dans une situation réelle de communication.

⁵⁷ D'après ANDRÉ-FABER CL., *La langue en mouvements. Méthode de sensibilisation à la phonologie du français*, Editions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, 2006

Quelle place
pour l'écrit

DANS L'APPRENTISSAGE

D'UNE LANGUE

SECONDE LORSQUE

L'ON EST ANALPHABÈTE

DANS LA LANGUE

PREMIÈRE ?

Voici une question qui a mobilisé notre attention durant de nombreuses réunions, qui a traversé le groupe de travail oral à de nombreuses reprises, qui a suscité la controverse, le débat et la réflexion.

- 1 Parce que nous avons tendance à penser que l'écrit est nécessaire à l'apprentissage de la langue orale car nous nous sommes construits des représentations qui prennent en compte notre propre histoire de l'apprentissage scolaire des langues étrangères, représentations renforcées par (quasi) toutes les méthodes et tout l'environnement du FLE, environnement qui suppose une langue écrite acquise.
- 2 Parce que l'entrée en formation des personnes analphabètes débutantes à l'oral est souvent (mais pas toujours !) sous-tendue par une demande légitime d'« *apprendre à lire et à écrire* ».

Les questions sont donc diverses : Peut-on apprendre une deuxième, troisième, quatrième, ... langue sans passer par l'écrit ? Peut-on apprendre à lire et à écrire dans une langue que l'on ne parle pas ? Avec des personnes analphabètes, faut-il associer l'apprentissage de l'écrit à l'apprentissage de l'oral ? Si oui, comment ?

Peut-on apprendre une deuxième, troisième, quatrième, ... langue sans passer par l'écrit ?

A cette question, la réponse est oui, sans équivoque. L'humanité a parlé bien avant l'invention de l'écriture. Les enfants apprennent à parler une, voire deux ou trois langues dans leur petite enfance, sans passer par l'écrit. Des adultes analphabètes sont bilingues voire multilingues.⁵⁸

La manière dont ceux-ci ont appris, les stratégies qu'ils ont utilisées devraient servir de points d'appui pour les formateurs en alphabétisation.

Peut-on apprendre à lire et à écrire dans une langue que l'on ne parle pas ?

Une personne scolarisée peut apprendre à lire et à écrire une langue qu'elle ne parle pas, en utilisant ses compétences à l'écrit acquises dans sa langue maternelle ou dans une langue de scolarisation. C'est notre cas quand nous avons appris à l'école des langues mortes ou une deuxième langue vivante à travers une approche dite « grammaire/traduction », dans un contexte où nous n'avions ni le besoin, ni le désir, ni la possibilité d'entrer en interaction orale avec des locuteurs de cette langue. C'est le cas d'universitaires qui peuvent avoir étudié des langues de manière approfondie sans pouvoir les parler ni avoir besoin de le faire.

Mais cela ne répond pas à notre question : lorsque l'on est analphabète, lorsque l'on n'a jamais appris à lire et à écrire, peut-on apprendre à lire et à écrire dans une langue que l'on ne parle pas ?

Il ne nous semble pas possible d'apprendre à lire et à écrire sans disposer de bases orales dans la langue dans laquelle on apprend à lire et à écrire pour la première fois.

⁵⁸ Voir le point **Multilinguisme dans l'abécédaire**

Ainsi, de nombreuses voix s'élèvent pour attribuer les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de l'écrit par des enfants à leur mauvaise maîtrise de l'oral. Contrairement à ce que l'on entend souvent dire, ce n'est pas qu'une question de pauvreté du vocabulaire. Comme le dit Laurence Lentin : *«L'enfant sait parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation.»* C'est le stade du « langage récit ». C'est-à-dire que le langage n'est plus seulement utilisé pour une réalité directe, une réalité présente, mais pour raconter, pour évoquer. Le stade du langage récit est le lieu de la liaison entre le langage oral et le langage écrit. Les difficultés d'accès à ce stade entraînent des difficultés d'apprentissage de l'écrit.

On ne peut comprendre ce qu'on lit que si le contenu du texte peut être relié à notre connaissance du monde et que si la formulation du texte lu correspond à un fonctionnement langagier (structure, vocabulaire, ...) qu'on maîtrise.

Peut-on répondre à la demande des apprenants qui souhaitent apprendre en même temps à parler, à lire et à écrire en français ?

La réponse est oui. Mais pas n'importe comment !

Pour les apprenants, cette demande est légitime. Ils perçoivent particulièrement la présence et l'importance de l'écrit dans leur vie en Belgique, même s'ils sont originaires d'un pays où l'écrit était quasi absent et où la scolarité était peu ou pas organisée. C'est pourquoi, ils demandent assez rapidement d'avoir accès à cet écrit, qui leur échappe et qui recèle une importance parfois vitale pour eux.

La scolarité des enfants est une autre des raisons évoquées pour apprendre à lire et à écrire. La majorité des relations parents/école se font par le truchement de l'écrit, si bien que ne pas pouvoir utiliser celui-ci de manière adéquate conduit parfois à des situations dramatiques d'incompréhension entre les parents et l'école.

Le rêve d'enfin pouvoir, comme ils le disent *« aller à l'école »*, symbole de l'acquisition de l'écrit et réparation de ce qui leur a manqué dans leur enfance, le désir d'autonomie ou l'envie de faire *« comme les enfants »* font également partie de leurs motivations.

Pour les formateurs, il va s'agir, pour répondre à cette demande de manière pertinente, de se rappeler que leur entrée dans la lecture a eu lieu lorsque la langue orale était déjà bien installée. Ils doivent se former tant sur les questions d'apprentissage de la langue orale par des personnes analphabètes que sur les questions d'apprentissage de l'écrit par ces mêmes personnes.

Répondre à la demande des apprenants d'aborder la langue écrite ne signifie ni abandonner l'acquisition de la langue orale ni utiliser l'écrit comme support de base pour l'apprentissage de la langue orale : cela est impossible.

我住在二樓的公寓 Même si on sait que cet écrit signifie 'J'habite dans un appartement au deuxième étage', il apparaît peu probable que l'écrit puisse nous aider à la mémorisation orale de la phrase, même si nous sommes scolarisés. Il restera en effet à nous approprier les codes, ce qui n'est pas chose aisée. Face à un écrit en français, un analphabète se trouve dans la situation que nous vivons face à cet écrit en chinois.

Questionner

* NOTES :

Utiliser et comprendre les questions est un élément fondamental de toute forme de communication. Dès qu'un dialogue s'installe entre deux personnes, on utilise le questionnement. Celui-ci permet de poursuivre la communication, de l'affiner, de la rendre vivante, de vérifier sa compréhension, ... Il nous semblait dès lors nécessaire de porter une attention particulière à celui-ci.

La question permet :

- * de rentrer en contact (« *Comment vous appelez-vous? Avez-vous des enfants? Etes-vous marié?* ») donc, de mieux connaître son interlocuteur;
- * d'obtenir des renseignements dans de multiples situations (« *A quelle heure part le train?, Combien coûte ...?* »);
- * de vérifier ce que l'on a entendu (« *Qu'est-ce que tu as dit?* »);
- * de découvrir de nouvelles choses, son environnement (« *Où est la poste?, Qui est Picasso?* »)
- * de s'informer;
- * ...

Il est important que les apprenants maîtrisent facilement les questions car celles-ci permettent de ne pas rester dans l'ignorance et d'obtenir des informations précieuses dans bon nombre de situations. Il est aussi important qu'ils soient pleinement acteurs de l'acte de questionnement et pas des sujets passifs qui subissent l'acte d'interrogation.

Travailler les questions, c'est aussi travailler la dimension de l'écoute et de la compréhension. C'est rentrer véritablement en contact avec l'autre, c'est travailler l'aspect vocabulaire et la formulation des réponses du plus simple au plus complexe. Nous ne demanderons pas aux apprenants de formuler des réponses avec des phrases complètes, mais plutôt de donner des réponses adéquates aux questions posées.

S'il nous semble important que les questions soient formulées dans un langage correct, la pratique du français nous montre qu'elles se résument parfois à une simple relance avec un seul mot : Comment ? Quoi ?, ... Jamais ? Dans ce cadre c'est la dynamique de la langue qui est importante et non pas sa correction.

Que faut-il savoir ?

- * comprendre les différentes formes possibles de question (On doit comprendre les différentes formes de question même si on n'en utilise qu'une seule forme):
 - * inversion sujet-verbe
 - * intonation
 - * mots et tournures interrogatives (qui, quand, où, Est-ce que, ...)

3

BIBLIO



Ressources pour d'autres réflexions et pratiques

Plusieurs Journaux de l'alpha ont également questionné l'apprentissage de la langue orale dans le cadre de l'alphabétisation, notamment dans ses dimensions culturelles et politiques. Ce sont des outils indispensables pour approfondir nos réflexions et pratiques. Nous en reprenons ici les présentations de 4^{ème} de couverture et les sommaires des journaux les plus récents.

L'Oral

Journal de l'alpha n° 172, février 2010

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

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: avoir quelque chose à dire à quelqu'un et avoir les moyens de le dire.

Enfin, Joëlle Cordesse interroge monolinguisme et multilinguisme et défend de nouvelles pratiques d'enseignement multilingue. Elle n'hésite pas à affirmer que la polyglossie est une chance pour l'égalité et un chemin nouveau vers l'émancipation.

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:

- * 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 d'association.
- * Travailler au jour le jour en axant le travail sur la communication.
- * Apprendre à parler à partir de de romans-photos créés par le groupe.
- * Partir des événements de la vie quotidienne, créer des dialogues et les filmer pour les mettre en ligne.
- * Développer un projet de création collective qui se passe dans un endroit fictif construit et animé par le groupe.

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

Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire – Communauté française

Passé, présent, avenir de l'enseignement des langues

Prof. Jean-Marc DEFAYS

Directeur de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes / Université de Liège

Pour apprendre une langue, il faut la parler

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

Cécilia LOCMANT

Lire et Ecrire – Communauté française

« Nous et notre entourage ».
Articulation entre un projet pédagogique et des objectifs linguistiques

Nadia DZIERGWA

Collectif Alpha Molenbeek

Préparer une séquence de formation pour un groupe oral. Poser des jalons à partir d'un exemple

Jean CONSTANT

Lire et Ecrire – Verviers

La langue comme outil de communication

Anne LUCAS

Lire et Ecrire – Brabant wallon

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

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

Pierre MUANDA – Lire et Ecrire
Brabant wallon

Les simulations globales

Présentation de la méthode sur base de fragments tirés du site de Franc-Parler et de la mallette pédagogique éditée par le Centre de documentation du Collectif Alpha

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

Jacinthe MAZZOCCHETTI

Laboratoire d'anthropologie prospective / UCL

Le corps-langue : mobiliser/immobiliser le langage

Joëlle CORDESSE

Labo de Babel / GFEN / LIEN

Sélection bibliographique -

L'apprentissage de l'oral dans une visée émancipatrice

Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Maitrise de la langue et intégration

Journal de l'alpha n°196, 1^{er} trimestre 2015

Vivre dans un nouveau pays implique de mobiliser de nouvelles compétences pour trouver un logement, du travail, réaliser les actes de la vie quotidienne,... Dans cette trajectoire, qui à bien des égards s'apparente à un défi, l'accès à un espace de formation linguistique est une ressource importante. Le volet linguistique des parcours régionaux d'accueil pour les primoarrivants constitue en ce sens une tentative de réponse à ce besoin. Il n'apporte cependant qu'une réponse très partielle et, de plus, largement inadaptée aux besoins d'apprentissage des personnes pas ou peu scolarisées dans leur pays d'origine. Réponse très partielle, inadaptée, qui ne peut en aucun cas être utilisée comme indicateur de contrôle de la volonté d'intégration des personnes nouvellement arrivées en Belgique.

Edito. De l'immigration à l'intégration: une histoire de maitrise de la langue ?

Sylvie PINCHART

Lire et Ecrire Communauté française

Le Labo-Langue Pour mutualiser ses connaissances et améliorer ses compétences.

Claire RANDAXHE et Sophie ZEOLI
Collectif Alpha de Forest

Maitrise de la langue et intégration : au-delà des idées reçues.

Els DE CLERCQ

Lire et Ecrire – Bruxelles

La langue, un indicateur d'intégration ?

Livia TRÉFOIS, avec la collaboration de Marie-Ange HOTTELET

Collectif Formation Société

Les exigences linguistiques dans le cadre des politiques d'intégration en Europe, et plus particulièrement en Flandre.

Conférence de Piet VAN AVERMAET

Université de Gand. Traduite et

présentée par Catherine BASTYNS –

Lire et Ecrire – Communauté française

Intégration et maitrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne.

Anne GODENIR et Aurélie STORME

Lire et Ecrire – Wallonie

À la lecture de ce qui précède... Point de vue d'un centre régional wallon d'action interculturelle.

Anne DE VLEESCHOUWER. CeRAIC

La langue, archipel de l'ambiguïté

Un retour sur une semaine d'ateliers

d'écriture et plus...

Pascale LASSABLIÈRE. Lire et Ecrire

Communauté française / Ateliers

Mots'Art. Michel NEUMAYER. GFEN

/ Culture de paix

Sélection bibliographique

Eduardo CARNEVALE. Centre de

documentation du Collectif Alpha

Pratiques théâtrales

Journal de l'alpha n° 171, novembre 2009

Les motivations et les manières d'intégrer les pratiques théâtrales à un projet d'alphabétisation sont multiples.

En alphabétisation, il s'agit presque toujours d'une première fois, que ce soit :

- * en tant qu'acteur par le biais de textes écrits par d'autres, parfois très anciens, pour confronter passé et présent, prendre conscience de nos identités plurielles, revisiter les mythes ;
- * en tant qu'auteur, pour prendre la parole, mettre en scène les injustices et oppressions subies, confronter les spectateurs à celles-ci, tenter des solutions et envisager l'action ;
- * en tant qu'apprenant pour travailler sa voix, sa prise de parole, sa mémoire, ses gestes, l'écriture théâtrale et sa lecture,...

Les pratiques théâtrales présentées dans ce numéro du Journal de l'alpha sont tantôt plus pédagogiques, au service d'apprentissages émancipateurs, tantôt plus politiques, centrées sur l'analyse, la conscientisation et l'action.

Elles relèvent de différentes approches. Elles parlent de fictions et de réalités, de verbal et de non verbal... Elles posent la question de la langue: français classique, langage quotidien, 'immigratien'... Elles

posent également la question de l'écoute, y compris l'écoute du geste de l'autre...

Mais, malgré leurs différences, elles sont toutes centrées sur la (re)création. Comme le souligne Paul Biot, « pour qu'un groupe puisse se reconnaître et se penser, pour que les gens puissent agir sur leur environnement [...], ils doivent être en mesure de donner d'eux-mêmes et de leur réalité, une représentation où ils se reconnaissent ».

Edito : Prises de parole et actions par le jeu théâtral

Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire – Communauté française

Le théâtre-action : champ social, moisson politique

Paul BIOT. Mouvement du théâtre-action

« Ecoute-moi quand je te parle ! »

Une pièce née de l'envie de poursuivre l'aventure de l'atelier

« Histoires et Diversités »

Anne DE VLEESCHOUWER

Lire et Ecrire – Centre-Mons-Borinage

« Tout perdu Tout gagné.

Histoires de vie »

Ecrire et dire, de l'écriture à l'oralité

Pascale HILHORST

Lire et Ecrire – Verviers

« Les Ambassadeurs de l’Ombre »
Le magicien n’est pas mort
Jacqueline PAGE. ATD Quart Monde

Témoignages de vie sur les planches
d’un grand théâtre
Interview d’Yvette et Hector
acteurs dans « Les Ambassadeurs »

« Merveilleux, c’est merveilleux ! »
Être beau pour reconstruire une image
positive, de soi, des autres, du quartier
Max LEBRAS et Naïma OURIAGHLI
Collectif 1984

« Missing » Le théâtre est-il un péché
à Saint-Josse ?
Gennaro PITISCI. Brocoli Théâtre

Théâtre de femmes en immigration
Valérie LEGRAND – Gaffi Jérémie
PIOLAT, metteur en scène

Jouer la comédie, ça forge le caractère !
Sophie COUDOU. CIEP Namur

Théâtre et développement Le théâtre-
forum selon l’Atelier-Théâtre Burkinabé
Prosper KOMPAORÉ
Atelier-Théâtre Burkinabé

« La 3^{ème} personne du pluriel »
Le théâtre-forum, un lieu pour amorcer
le changement
Philippe DUMOULIN
Théâtre du Public Hédia BACCAR,

Michel MASLINGER et
Delphine HUBERT
Lire et Ecrire – Centre-Mons-Borinage

Un module de 15 jours pour créer un
spectacle Un moment privilégié vecteur
de mieux-être et d’intégration pour les
demandeurs d’asile

Jacinthe MAZZOCCHETTI
Laboratoire d’anthropologie prospective
/UCL

« Le procès d’Antigone » nous aide à
nous exprimer...
Interview des participants de l’atelier
théâtre du Collectif Alpha

L’improvisation théâtrale Construction
d’histoires, construction de relations
Florence PIRE
intervenante à l’asbl Ex-expression

Le geste dans l’animation théâtre
Oser s’affirmer, oser prendre sa place
Interview de Danielle DUCHESNE,
formatrice à la locale Nord-Ouest de
Lire et Ecrire – Bruxelles

Pratiques théâtrales: pistes
bibliographiques
Sophie ZEOLI. Centre de
documentation du Collectif Alpha

L'alpha en chantant – L'alpha en chansons

Journal de l'alpha n° 177, février 2011

Si l'écriture et la lecture sont naturellement des pratiques culturelles au cœur de l'alphabétisation, de nombreuses autres pratiques culturelles s'intègrent de diverses manières au sein des actions d'alphabétisation. C'est notamment le cas du chant pour lequel motivations et manières de travailler sont multiples.

La plupart des articles de ce numéro présentent des pratiques d'alphabétisation où le chant est utilisé comme moyen d'apprentissage de la langue française. Un support à l'apprentissage qui est particulièrement efficace pour s'approprier la langue et qui permet de travailler avec des apprenants débutants. Avec le chant, on écoute, on répète, on mémorise, on développe son vocabulaire, tout en travaillant la conscience phonologique, l'ouverture de l'oreille, la structure de la langue, l'expression orale, tout cela avec un support motivant et dans une ambiance conviviale.

Le chant est aussi utilisé comme approche artistique – le chant choral – qui développe les liens sociaux ainsi que le bien-être personnel et collectif. Travail sur la voix, aisance corporelle, dépassement et amélio-

ration de l'estime de soi, prise de parole et prise de risque en public, mise en confiance, écoute et solidarité,... Autant d'éléments qui sont également indispensables pour s'approprier la langue. Pratique artistique, certes, le chant est aussi une pratique culturelle populaire. Comme le souligne l'un des articles, « Chanter ? Voilà bien un mode d'expression le plus naturel du monde. Tous les peuples chantent depuis toujours ! Comme les récits fondateurs, le chant est un patrimoine de culture essentiel... ». Ou comme le dit une apprenante : « On chante les chansons traditionnelles : la pensée, l'amour, la tristesse aussi... ».

On trouve également dans ce numéro des articles où chant et atelier d'écriture se rencontrent pour permettre aux apprenants de se positionner comme auteurs de chansons. Travail de création qui va permettre d'écrire, de partager son vécu, d'échanger, de prendre position, de s'investir dans un projet. Mais aussi de se lever contre les injustices et faire entendre sa voix.

Edito : Chant et chansons, support d'apprentissage et pratiques culturelles ?

Catherine STERCQ – Directrice de Lire et Ecrire Communauté française

« Je continuerai à chanter avec ceux qui veulent »

Yasmina MESKINE – Collectif Alpha de Forest

La voix prend racines

Propos de Jo LESCO (repris de TRACeS de changements)

« Lire et Ecrire en chansons » Quand la musique devient le principal vecteur d'apprentissage de la langue

Interview de Véronique ANTONUTTI
Lire et Ecrire – Centre-Mons-Borinage

L'atelier chant, bien plus qu'un apprentissage de la prononciation, de mots de vocabulaire et d'expressions françaises...

Colienne VANCRAENENBROECK animatrice chant de la Monnaie,
Marie-Jeanne VERBOIS, formatrice bénévole à Vie Féminine Namur

Chanter, c'est efficace pour apprendre le français, ça apporte du plaisir et ça permet de découvrir comment les gens vivent

Reportage radiophonique réalisé par Robert BRACKMAN
Alpha Gembloux

En quoi un atelier chant rencontre-t-il les motivations des apprenants ?

Rose BEKAERT

Lire et Ecrire – Bruxelles Ouest

Chanter vrai, une autre façon de dire...
Conception d'un cours de chant destiné à des formateurs en alphabétisation
Anne ENGLEBERT – Enseignante à l'Institut Roger Guilbert, section formateur en alphabétisation

Il était une fois au clair de la lune : quand le rythme aide à lire

Julie GUILMOT, étudiante en logopédie
Virginie SMOOS, formatrice à Lire et Ecrire – Brabant wallon

De l'écoute de chansons à l'atelier d'écriture

Véronique JANNIN
Collectif Alpha de Forest

Sélection bibliographique – Chant et chansons

Sophie ZEOLI – Centre de documentation du Collectif Alpha

Voir aussi Journal de l'alpha N°123 :
Musique et sons

Ciné-alpha

Le cinéma comme pratique culturelle en alphabétisation

Journal de l'alpha n° 181, novembre 2011

Le cinéma, au cœur de l'éducation populaire ?

Les films constituent un outil fabuleux pour développer la compréhension et l'expression orale, ainsi que pour analyser les codes de l'image et les codes culturels dont la connaissance est indispensable pour réellement s'approprier et partager une langue et une culture commune.

Le cinéma peut également s'avérer un excellent support pour mieux appréhender le monde et analyser certains enjeux de société.

Le cinéma permet aussi de découvrir la littérature, de nombreux films étant des adaptations de romans, de nouvelles, de biographies, de BD,...

Le cinéma, c'est encore un outil de mise en conflit et d'explicitation de conflits pour autant qu'il permette de construire du dialogue dans les groupes, d'analyser les situations vécues et d'y (ré)agir. D'où l'importance de mener tout un travail autour de la projection des films.

Choix d'un film par un groupe d'apprenants, participation à un festival du film social, action de solidarité lancée suite à une séance de cinéclub, démarches pédagogiques..., les articles qui composent ce numéro du Journal de l'alpha développent de multiples manières de construire les circonstances qui permettront au cinéma d'être réellement au cœur de démarches d'éducation populaire. Une bibliographie commentée vient compléter le dossier.

Edito : Le cinéma : pratique d'éducation populaire ?

Catherine STERCQ

Lire et Ecrire – Communauté française

Le cinéma comme outil d'éducation permanente

Monique ROSENBERG

Pôle pédagogique de

Lire et Ecrire – Bruxelles

Le conflit interculturel à la base de toute démarche cinématographique

Chafik ALLAL et Julia PETRI

ITECO

Travail sur la construction de l'identité :

Autour du film « Mauvaise foi »

GT Image et interculturel de

Lire et Ecrire – Bruxelles

Autour des citronniers...

Entretien avec Martine VERMEULEN

– Maison des Enfants d'Anderlecht

Cinéma... de la consommation à l'activité intellectuelle

Maria-Alice MÉDIONI

Centre de Langues de l'Université

Lumière Lyon 2

Secteur Langues du GFEN

De la compréhension à la réflexion critique : Démarche autour de « Little Miss Sunshine »

Maria-Alice MÉDIONI

Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2

Secteur Langues du GFEN

Début d'expérience d'un groupe d'apprenants « cinéma »

Nathalie DUJACQUIER

Lire et Ecrire – Hainaut occidental

Quand l'alpha fait son cinéma

Entretien avec Marie-Julie LEBON

CIEP Alpha Namur

Une démarche d'animation sur la question de l'illettrisme : À partir de « La tête en friche »

Huguette VLAEMINCK

Lire et Ecrire – Namur

Participation à un festival du film social

Dominique ANNET

Lire et Ecrire – Brabant wallon

Sélection bibliographique

Débat et argumentation

Journal de l'alpha n° 195, 4^{ème} trimestre 2014

Pourquoi le débat et l'argumentation en alpha ? Pour les tenants de l'alphabétisation populaire, la langue, dite, lue ou écrite, est un outil au service de l'émancipation individuelle et collective des personnes impliquées dans un processus d'alphabétisation. L'apprentissage se tisse dans l'intime de la relation de la pensée aux mots, cette relation se nourrit, se confronte aux dires et pensées des autres et contribue à la construction d'un savoir individuel et collectif, renouvelé. La langue n'est pas désincarnée du sensible, de l'expérience, de la croyance, du sens, de la relation à soi, aux autres et à l'espace collectif. Le débat – qu'il soit philosophique ou politique – construit des savoirs et du pouvoir de penser, de dire, d'agir – que l'on soit 'illettré' ou 'lettré'...

Edito : Pourquoi le débat et l'argumentation en alpha?

Sylvie PINCHART

Lire et Ecrire – Communauté française

De la nécessité des ateliers philo en alphabétisation

Guillaume PETIT

et Stéphane FONTAINE

Lire et Ecrire Charleroi – Sud Hainaut

Le débat en alpha ... même avec un groupe 'oral débutant'

Entretien avec

Sophia PAPADOPOULOS

Lire et Ecrire – Brabant wallon

Propos recueillis

par Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire – Communauté française

Un débat d'idées sur le café philo et ... le débat d'idées

Table ronde avec Aurélie AKERMAN

(Lire et Ecrire Bruxelles),

Nadia BARAGIOLA (ex-chargée de mission à Lire et Ecrire – Communauté française) et Jean CONSTANT

(Lire et Ecrire Verviers)

Propos rapportés par

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire – Communauté française

Le 'café philo' ou la pratique du débat
à visée démocratique et philosophique
Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire – Communauté française

Un atelier philo pour se reconnaître
hommes et femmes à travers le partage
d'expériences
Pascale LASSABLIÈRE
Lire et Ecrire – Communauté française

Comprendre, analyser et agir dans
une société complexe
On y travaille!
Joëlle DUGAILLY et
Anne LOONTJENS – Collectif Alpha

Débat entre apprenants: comment
rendre l'école plus égalitaire?
Une réflexion qui se construit...
Cécile BULENS
Lire et Ecrire – Communauté française

Former les travailleurs aux questions de
société Une priorité, un engagement
Alain LEDUC
Lire et Ecrire – Bruxelles
et Collectif Formation Société

Le débat pour relier la pensée à l'action:
Intelligences citoyennes, entraînement
mental et pédagogie des opprimés
Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Ecrire – Communauté française

Sélection bibliographique
Eduardo CARNEVALE
Centre de documentation du Collectif
Alpha

Ouvrages et ressources en ligne classés par ordre alphabétique

A

ABDELGABERET Sylvie, MÉDIONI

Maria-Alice (*dossier coordonné par*)

Enseigner les langues vivantes avec le
Cadre européen

CRAP-Cahiers pédagogiques,
Collection des hors-série numériques
HSN 18 avril 2010

@ ADAMI Hervé

La formation linguistique des migrants,
Intégration, littératie, Alphabétisation,
Clé international Coll. Didactique des
langues étrangères, 2009

@ ADAMI Hervé, LECLERCQ

Véronique (*sous la coordination de*)

Les migrants face aux langues des pays
d'accueil, Acquisition en milieu naturel
et formation

Collection Les savoirs mieux
Presse universitaire du Septentrion
Villeneuve d'Ascq – France, 2012

ANDRÉ-FABER, CL.

La langue en mouvements.

Méthode de sensibilisation à la
phonologie du français

Éditions Modulaires Européennes,
Cortil-Wodon, 2006

B

BASSIS Odette

La démarche d'auto-socio-construction
du savoir

Revue Dialogue n° 120, Le savoir ça se
construit, l'émancipation aussi

BASSIS Odette

Saisir la signification des contenus
à transmettre

Revue Dialogue n° 129-130, août 2008

C

CHARMEUX Evelyne

LE « BON » Français ... et les autres
Éditions Milan/Education, 1989

Cadre européen commun
de référence pour les langues
Apprendre, enseigner, évaluer
Conseil de la Coopération culturelle,
Comité de l'éducation, Division des
langues vivantes, Strasbourg
Édition Conseil de l'Europe
Didier, 2001

CAFOC de Nantes

Développer les compétences clés
Éditions Chronique sociale, 2012

CORDESSE Joëlle

Apprendre et enseigner
l'intelligence des langues
À l'école de Babel, tous polyglottes
Éditions Chronique sociale, 2009

@ Collectif alpha

L'analphabétisme et ses conséquences
cognitives
Document de travail, Bruxelles, 2014

@ Collectif alpha Bruxelles

Lire et Ecrire – Centre-Mons-Borinage
Mille et une idées pour se parler,
113 fiches d'activités orales
Édition Collectif Alpha, 1995

@ CONSTANT Jean (*sous la direction de*)

Analphabètes et débutants à l'oral:
Quelles spécificités ?
Lire et Ecrire – Communauté française,
Décembre 2010 *téléchargeable* :
[communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/
images/documents/pdf/analyses2010/
analphabetes_et_debutants_oral.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2010/analphabetes_et_debutants_oral.pdf)

D

DEBYSER Francis, YAICHE Francis,
L'immeuble
Hachette, 1986 (réédition en 2003)

DEFAYS J-M., DELTOUR S.
Le français langue étrangère et seconde,
Enseignement et apprentissage
Editions Mardaga, 2003

DORTIER Jean-François
(sous la direction de)
Le langage, nature, histoire et usage
Editions Sciences Humaines, 2001

E

EVANO Chantal
La gestion mentale. Un autre regard,
une autre écoute en pédagogie
Nathan, 1999

G

GARDNER Howard
Les intelligences multiples
Editions Retz, collection petit Forum,
2008

GFEN Éducation Nouvelle
Enseigner et (se) former
Editions Chroniques sociales

GFEN Secteur langues
MÉDIONI Maria-Alice
(sous la coordination de)
25 pratiques pour enseigner les langues.
Enseigner les langues aujourd'hui,
les fondamentaux de la pratique
enseignante
25 pratiques actionnelles et leur
démarche de mises en œuvre
Editions Chroniques sociales, 2010

GFEN Secteur langues
Se construire un vocabulaire en langues
Editions Chroniques sociales, 2002

GFEN Secteur langues
Réussir en langues. Un savoir à
construire
Editions Chroniques sociales, 1999

@ GILLIS Anne (sous la coordination de)
Pratiques pédagogiques en
alphabétisation et objectifs
interculturels
Résultats d'une recherche action menée
à Lire et Ecrire en Wallonie
Décembre 2004

H

HAGEGE Claude
L'homme de paroles
Contribution linguistique aux sciences
humaines, Folio Essais, 2002

HARRISON Vanessa
Adjectifs = Adjectives [Color Cards]
Winslow Press:
www.vocaludik.fr/Color-cards-t-1.html
laronde-desmots.fr/31-images-color-cards

*Cette série présente essentiellement une
dizaine de paires d'adjectifs antonymes
(grand et petit, long et court, propre et
sale, ouvert et fermé, mouillé et sec, plein
et vide, chaud et froid, neuf et vieux, heu-
reux et triste, lourd et léger).*

HARRISON Vanessa

Actions (Verbes) [Color Cards]

Winslow Press, 1988

www.vocaludik.fr/Color-cards-t-1.html

laronde-desmots.fr/31-images-color-cards

Cette boîte contient huit séries de six photos. Chaque série représente la même personne (un nourrisson, une fillette, une fille, un garçon, une femme, un homme et deux septuagénaires) accomplissant six actions différentes. De nombreuses possibilités d'exploitation sont donc envisageables au-delà des ennuyantes activités de descriptions suggérées par le livret.

HARRISON Vanessa

Prépositions [Color Cards]

Winslow Press

www.vocaludik.fr/Color-cards-t-1.html

laronde-desmots.fr/31-images-color-cards

Cette série de huit jeux de six cartes est conçue pour développer la compréhension et l'emploi des prépositions et des locutions prépositives. Elle offre cependant d'autres possibilités d'exploitation, entre autres l'usage des verbes.

Il existe d'autres coffrets de cartes axés sur les thématiques suivantes : les émotions, les objets du quotidien, les couleurs, les véhicules, les animaux, les bruits, etc.

HONOR Monique

Vouloir apprendre – Pouvoir (se)

comprendre, De la langue de la maison à celle de l'école

Editions Chroniques sociales 1996 – 2005

HUBER Michel

Au-delà des appareillages

méthodologiques: l'auto-socio-construction

Revue Dialogue n° 77, Apprendre... est-ce une question de méthode ?

IMHOF Christine

A table !

Service éducation d'Alliance Sud,

Brochure de 72 pages et série de

16 photographies A3 en couleur, 2007

Elle est disponible également en italien et en allemand

Portraits A3 de seize familles des cinq continents. Sur une table, tout ce qu'elles mangent pendant une semaine. Des images illustrent des situations de pénurie et de surabondance d'aliments. Dossier didactique avec des informations et des propositions d'animation. Les seize magnifiques photographies en couleur d'A table invitent à regarder au-delà du simple contenu des assiettes. Quelles sont les conséquences de nos choix alimentaires sur notre santé, l'environnement, la vie des autres ? Quelle influence pouvons-nous exercer sur les flux commerciaux mondiaux ? Y a-t-il des liens entre la suralimentation et la faim ? Ces photos sont accompagnées d'un dossier didactique. Au menu, un vaste choix d'activités pour analyser nos comportements, nous interroger sur nos habitudes alimentaires et nos modes de vie, agir dans le sens du développement durable. De quoi susciter des débats vivants sur des thèmes d'actualité comme alimentation et mondialisation, pénurie et abondance.

Ainsi que de très nombreux photo-langages et supports d'animations produits par différentes associations ou organismes – notamment CNCD, OXFAM, ANNONCER LA COULEUR, ...

K

KERSAUDY Georges

Langues sans frontières. A la découverte des langues de l'Europe
Collection Autrement, 2001

KERVAN Martine

(sous la coordination de)

Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle, Cycle 2
Collection au quotidien, Sceren
CRDP - Académie de Rennes, 2006

KERVAN Martine

(sous la coordination de)

Les langues du monde au quotidien, une approche interculturelle Cycle 3
Collection au quotidien Sceren
CRDP - Académie de Rennes, 2006

L

@ LAROCHE Claire

Les organisations pédagogiques.
L'hétérogénéité en formation de base
CLAP/CRI, Aquitaine 2006,
téléchargeable : [www.cri-aquitaine.org/
fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_](http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_publications/Description_de_L_heterogeneite_des_publics.pdf)
[publications/Description_de_L_heterogeneite_](http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_publications/Description_de_L_heterogeneite_des_publics.pdf)
[des_publics.pdf](http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_publications/Description_de_L_heterogeneite_des_publics.pdf)

Le GRAIN asbl

Atelier de pédagogie sociale, Motus...
des images pour le dire
Edition chroniques sociales
Question Santé, réédition 2010

LENTIN I., CLESSE C.,
HEBRARDJ JAN I.

Du parler au lire (tome 3)
Les éditions ESF, 1979

@ Lire et Ecrire

Charte

[communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/
images/documents/pdf/charte%20de%20](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/charte%20de%20lire%20et%20ecrire.pdf)
[lire%20et%20ecrire.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/charte%20de%20lire%20et%20ecrire.pdf)

@ Lire et Ecrire

Etre formateur en alphabétisation
[communaute-francaise.lire-et-ecrire.
be/images/documents/pdf/formateurs/
profil_formateur.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/formateurs/profil_formateur.pdf)

@ 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, Edition Lire et Ecrire en Wallonie, 2003

@ Lire et Ecrire en Wallonie, COFIMI

(sous la coordination de)

Méthodes et outils pédagogiques utilisés dans les formations à la démarche interculturelle
Manuel à l'usage des formateurs et des intervenants sociaux, 2002

M

MACGRATH Helen, NOBLE Toni

Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer
200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples, Editions Chenelière Didactique, 2008

MAULINI Olivier

La question : condition et limite de l'interaction, Texte de support à une intervention dans le cadre de l'Université d'été du secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle : « Les paradoxes du cadre »
Lyon, 23 août 2011

MÉDIONI Maria-Alice

Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues
Editions Chroniques sociales, 2011

MÉDIONI Maria-Alice
L'enseignement-apprentissage des
langues : un agir ensemble qui s'affirme
Secteur Langues du GFEN
(Groupe français d'éducation nouvelle),
Centre de Langues
Université Lumière Lyon-2
[www.aplyv-languesmodernes.org/IMG/pdf/
Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf](http://www.aplyv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf)

MÉDIONI Maria-Alice
Le silence : un outil pédagogique
Secteur Langues du GFEN
Article publié dans la revue Educateur
(Genève) du SER
Dossier Le pouvoir des silences, n° 5
2013, pp. 2-4

MÉDIONI Maria-Alice
La place du conflit dans l'apprentissage
Revue Dialogue n° 107, janvier 2003,
gfen.langues.free.fr

MÉDIONI Maria-Alice
Les contenus culturels dans
l'apprentissage des langues
Revue Dialogue Dossier
Culture. Combats pour l'émancipation
n° 131, janvier 2009, pp. 28-30

MÉDIONI Maria-Alice
La co-construction des savoirs au
service de l'apprentissage d'une langue
étrangère
Journal de l'alpha n° 145
Février-mars 2005

MÉDIONI Maria-Alice
Pour une Pédagogie de Projet
émancipatrice
2010 : [www.gfen.asso.fr/images/documents/
textes_seminaire/pour_une_p_dagogie_de_
projet_mancipatrice.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/pour_une_p_dagogie_de_projet_mancipatrice.pdf)

MÉDIONI Maria-Alice
De l'absolue nécessité de l'évaluation
Revue Dialogue, Face à l'évaluation,
n° 92 printemps 1999

MORISSETTE Rosée,
VOYNAUD Micheline
Accompagner la construction
des savoirs
Editions Chenelière didactique,
Montréal, 2002

N

@ NOSSENT Jean-Pierre
Education permanente ou permanence
de l'éducation ?
Journal de l'alpha n° 132
décembre 2002 – janvier 2003

P

PAQUETTE CHAYER Lucille
La gestion mentale au cœur de
l'apprentissage
Chenelière/Mc Graw-Hill

PUREN Christian
Histoire des méthodologies de
l'enseignement des langues
Clé international, Paris, 1988 (*épuisé*)
*Téléchargeable, ainsi que l'ensemble des
productions de Christian Puren sur son site:*
www.christianpuren.com

PUREN Christian
Politiques linguistiques et méthodologie
d'enseignement-apprentissage des
langues. Quelques réflexions sur
l'histoire et l'actualité
Revue Dialogue n° 144
Education et politique : histoire
ancienne, enjeux d'avenir, avril 2012

PUREN Christian
La didactique des langues-cultures
comme domaine de recherche
www.christianpuren.com
Bibliothèque de recherche

R

RENARD R.

Apprentissage d'une langue étrangère/
seconde. La phonétique verbo-tonale
De Boeck Université

S

SAGOT Henri, PERROCHAUD Jean

Pourquoi pas ! Un livre du maître :
Méthode audiovisuelle de français pour
adolescents et adultes, Niveau 1
Saint-Herblain : Pedagogi-a, 1987

SAGOT Henri, CHAIREZ Fernando,
CAUTERE ROJAS Roberto,
DREZE Wivine

Pourquoi pas ! Vivre parler lire écrire
le français : Méthode audiovisuelle de
français pour adolescents et adultes,
Niveau 1 et 2 (DVD)
Saint-Herblain : Pedagogi-a, 2003

STORDEUR Joseph

Comprendre, apprendre, mémoriser.
Les neurosciences au service de la
pédagogie
De Boeck, 2014

T

TILMAN F., GROOTAERS D.

Les chemins de la pédagogie
Guide des idées sur l'éducation,
la formation et l'apprentissage
Ed. Chroniques sociales, Couleur livres,
2006

V

@ VEILLETTE J., GOHARD A.

Parcours d'intégration d'étrangers en
milieu plurilingue : le cas du Canton de
Fribourg (Suisse); Les migrants face aux
langues des pays d'accueil
Acquisition en milieu naturel
et formation, pp. 89-134
Collection Les savoirs mieux
Presse universitaire du Septentrion
Villeneuve d'Ascq – France, 2012

VELLAS Étienne

Le socioconstructivisme n'est pas une
théorie de l'enseignement !
www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf

VERBUNT Gilles

Les obstacles culturels aux
apprentissages : Guide des intervenants
Montrouge : CNDP, 1994

@ VERGARA LÓPEZ Alejandra

Stratégies de l'apprentissage d'une
deuxième langue chez les analphabètes
Université Lumière Lyon 2, 2011

W

WALTER Henriette

Le français dans tous les sens
Le livre de poche, Paris, 2004

WIRTH M., MARTIN D. et
PERRENOUD P. (sous la direction de)

Parole étouffée, parole libérée
Fondements et limites d'une pédagogie
de l'oral, Delachaux et Niestlé
Neuchatel-Paris, 1991

Y

YAGUELLO Marina

Catalogue des idées reçues sur la langue
Paris, Seuil, 1988

YAICHE Francis

Les simulations globales mode d'emploi
Hachette, 1996

Z

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel
(coordonné par)

Attention aux consignes !
CRAP-Cahier pédagogique n° 483,
Septembre 2010
www.cahiers-pedagogiques.com/No483-Attention-aux-consignes-7008

Sites

www.cahiers-pedagogiques.com

www.christianpuren.com

www.collectif-alpha.be

www.edufle.net

www.gfen.asso.fr

gfen.langues.free.fr

maria-alice.medioni.alwaysdata.net/articles

www.lire-et-ecrire.be

D/2015/10901/02

ISBN 978-2-930654-34-8

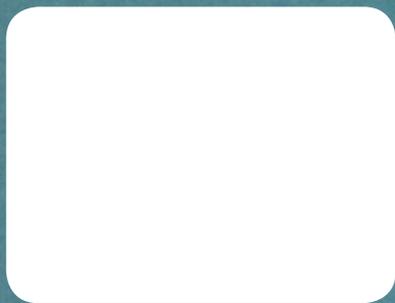
Ed. resp. : S. Pinchart, 12 rue Charles VI, 1210 Bxl



Fonds social européen



Lire et Ecrire





Fonds social européen



Lire et Ecrire