



Quelles spécificités pour l'enseignement du F.L.E. à un public de demandeurs d'asile, de réfugiés et de mineurs isolés étrangers ?

Annexes

**DEGRÈVE Renaud
19631787**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Table des matières des annexes

Annexe 1 : Phonologie, politique et enseignement/apprentissage du F.L.E. : l'exemple du chinois	2
Annexe 2 : Les familles de mots	7
Annexe 3 : Quelques pistes de réflexions sur le F.L.E. (Français langue étrangère) à l'Institut protestant de Saverdun	9
Annexe 4 : Sardélis (ARSEEA) : Hypothèses sur les besoins des personnes accueillies en CADA et CPH	13
Annexe 5 : Projet de stage au centre Sardélis de Toulouse (juin-juillet 2011)	15
Annexe 6 : Tableau des présences aux cours de FLE.....	17
Annexe 7 : Analyse du public de la formation FLE de Sardélis.....	20
Annexe 8 : CENTRE DE SARDÉLIS (C.A.D.A.-C.P.H.) ÉVALUATION DE FLE.....	23
Annexe 9 : Fiches de séances	25
Annexe 10 : Le problème de la transcription	40
Annexe 11 : FLE Sardélis - Débutants	43
Annexe 12 : L'heure.....	46

Annexe 1 : Phonologie, politique et enseignement/apprentissage du F.L.E. : l'exemple du chinois

Introduction

Je voudrais ici montrer que les difficultés spécifiques aux locuteurs d'une langue (appelons-la « langue-source ») ne peuvent se comprendre sans une connaissance approfondie de :

- la phonologie du français
- la phonologie de la langue source du locuteur
- la réalité concrète des transcriptions graphiques.

On me pardonnera donc quelques digressions linguistiques et historiques : je crois qu'elles sont nécessaires pour bien comprendre les problèmes rencontrés concrètement, par exemple, par un apprenant sinophone (c'est-à-dire parlant chinois) qui lit à voix haute un texte français. C'est un exercice que je fais volontiers pratiquer aux apprenants, pour justement déceler les éventuelles difficultés phonologiques et liées à l'écrit.

1) Description rapide de la langue chinoise

La langue décrite ici est le « mandarin standard » (*putonghua* en pinyin) qui a été largement inspiré par le « mandarin » parlé à Pékin. Depuis 1956, c'est la langue officielle de la République officielle de Chine.

La langue chinoise est extrêmement dépaysante, pour des locuteurs européens, du point de vue phonologique¹. Je ne citerai ici que trois caractéristiques qui n'existent pas dans les langues indo-européennes, ni d'ailleurs dans les langues sémitiques et les langues turques.

D'abord, chaque syllabe se prononce sur un ton, un des quatre tons du chinois. D'autres langues asiatiques possèdent ces tons qui sont des variations de hauteur : le cantonais

¹ Rappelons que la phonologie ne s'intéresse pas aux sons eux-mêmes (ce qui est le domaine de la phonétique) mais aux sons tels qu'ils s'organisent en système dans une langue.

en possède sept et le vietnamien six. Pour un apprenant européen, imaginez la difficulté de prononcer correctement chaque syllabe sur une mélodie précise.

Ensuite, les syllabes ne peuvent se terminer que par une voyelle, un /n/, un /ŋ/ (noté *ng* en pinyin) ou un /r/. Ce point que l'on retrouve dans beaucoup de langues asiatiques est très important pour l'enseignement du FLE, puisque le français, lui, contient beaucoup de syllabes dites « fermées », c'est-à-dire se terminant par une consonne. Distinguer oralement, par exemple, « car », « cape », « cane » et « came » représente un véritable exploit pour un sinophone, ou un locuteur du japonais ou du vietnamien. Citation de Wikipedia : « Le chinois, et notamment le mandarin, ayant peu de possibilités quant aux syllabes possibles, les locuteurs du mandarin ont de grandes difficultés à prononcer les mots d'autres langues, d'autant plus quand ils sont riches en suites de consonnes (fréquentes dans les langues d'Europe) ».

Enfin, les consonnes du chinois s'organisent selon des critères (que l'on appelle « traits pertinents ») complètement différents des langues des familles que j'ai citées plus haut.

Les langues indo-européennes, mais aussi les langues sémitiques et bien d'autres langues, utilisent comme un trait pertinent essentiel des consonnes le *voisement*, c'est-à-dire l'opposition entre des consonnes sourdes, sans vibrations des « cordes vocales » et des consonnes sonores, avec vibrations des « cordes vocales ». Voici par exemple un tableau des consonnes du français qui se distinguent par ce trait pertinent. On appelle « paire minimale » chaque paire de mots qui ne se distinguent que par un phonème.

Description de l'articulation	Consonne sourde	Exemple	Consonne sonore	Exemple
Bilabiale (les deux lèvres)	/p/	pile	/b/	bile
Labio-dentale (la lèvre inférieure sur les dents)	/f/	fol	/v/	vol
Apico-dentale (la pointe de la langue sur les dents)	/t/	ton	/d/	don
Prédorso-alvéolaire (l'avant du dos de la langue sur les alvéoles des dents)	/s/	casse	/z/	case
Prédorso-préalatale (l'avant du dos de la	/ʃ/	chou	/ʒ/	joue

langue sur l'avant du palais)				
Dorso-palatales (l'arrière du dos de la langue sur le palais)	/k/	car	/g/	gare

Ce tableau néglige :

- les consonnes nasales, qui sont normalement sonores (/m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/)
- les consonnes /l/ et /r/
- les semi-consonnes ou glides, qui correspondent à la fermeture de voyelles fermées : /j/, /w/ et /ɥ/.

Il montre bien l'importance fondamentale de l'opposition entre consonnes sourdes et consonnes sonores.

Or cette opposition n'a *aucune signification* dans les langues asiatiques comme les langues chinoises ou le vietnamien. En revanche, ces langues se fondent sur une opposition qu'on peut appeler l'*expiration*, ce mot étant entendu au sens propre : on entend un véritable souffle.

Ce souffle était noté autrefois dans la transcription française par l'apostrophe : un des âges d'or de l'art chinois, poésie et peinture est l'époque de la dynastie *T'ang* que le pinyin transcrit simplement *Tang*. En réalité, prononcer ce mot comme ce qu'on écrirait en français « trang » serait plus correct que le simple « tang ». C'est la même chose pour K', P' ou Ch'.

2) Quelle écriture pour une telle langue ?

Tout le monde sait que le chinois s'écrit avec des caractères, que l'on appelle aussi « sinogramme ». Dans un carré s'inscrivent un certain nombre de traits qui s'organisent généralement en deux dessins que l'on appelle la « clé » et la « phonétique ». Il existe un peu plus de deux-cents clés. Ce système permet un classement rapide des caractères dans les dictionnaires, par le nombre de traits de la « clé », puis le nombre de traits de la « phonétique ».

Ce système graphique correspondait bien à la gestion d'un immense empire où coexistaient de nombreuses langues et de nombreux dialectes. Les mandarins étaient des fonctionnaires qui avaient réussi des examens littéraires, prouvant ainsi leur maîtrise de l'écriture. Peu importait alors que la masse de la population soit illettrée.

Mais c'est un système difficile à mémoriser rapidement et les modernisateurs chinois ont voulu dès le 19^e siècle le remplacer par une notation alphabétique. D'un autre côté, les Occidentaux avaient déjà développé leurs propres transcriptions du chinois dès leur rencontre avec la civilisation chinoise : on reconnaît bien le latin dans le nom, traditionnel pour nous, de Confucius.

On appelle romanisation les tentatives de noter le chinois avec des lettres de l'alphabet latin. L'enjeu est évidemment énorme, à la fois culturel et politique. Les Français avaient leur propre transcription appelé EFEO (d'après le nom de l'École française d'Extrême-Orient), les Britanniques la transcription Giles-Wade, les Allemands une autre... Et les transcriptions élaborées à Moscou dans les années 20 différaient profondément de celles développées en Chine même par les nationalistes. N'entrant pas dans les détails, je renvoie à Wikipédia, qui est bien fait sur le sujet (article : « Romanisation des langues chinoises »).

En 1958, l'Assemblée nationale populaire de la République populaire de Chine adopte le *hanyupinyin*, généralement appelé *pinyin*. Ce mot signifie littéralement : « épeler les sons ».

Le pinyin est fondé sur un certain nombre de conventions qui ne sont pas du tout les mêmes que celles suivies par les langues européennes. En fait, le pinyin a permis une harmonisation, mais au prix d'une perte presque totale d'intelligibilité.

En 1979, l'Organisation mondiale de normalisation a adopté le *pinyin* comme système de romanisation du mandarin, ce qui a consacré l'effacement des autres transcriptions. Avec tous les malentendus que cela a entraînés.

3) Les effets pervers du pinyin

Un premier malentendu nous concerne, nous, les Occidentaux : beaucoup de personnes ont eu l'impression que, pour bien prononcer les noms chinois, il fallait abandonner nos anciennes prononciations et suivre « ce qui est écrit », ignorant bien sûr totalement les conventions propres au *pinyin*. Or, bien sûr Mao Tsé Toung n'a pas changé de nom. Qu'il s'écrive maintenant Mao Ze Dong ne change rien à l'affaire. Simplement la prononciation spontanée d'un nom chinois par un francophone est maintenant fautive. Et le malentendu existe bien sûr dans l'autre sens.

Tout cela me ramène donc à mon point de départ : ce qu'un enseignant de FLE aurait intérêt à savoir face à un apprenant sinophone.

L'apprenant de langue chinoise qui lit un texte dans une langue européenne interprétera forcément les lettres de l'alphabet latin suivant le pinyin. Ce qui concrètement l'amènera à prononcer des souffles dans les énoncés français correspondant à des consonnes sourdes. Logiquement, « Le pain est bon » sera lu correctement, mais prononcé: « Le p'hain est pon ».

4) Conclusion

J'espère avoir, par cet exemple du chinois, montré que, sans une analyse linguistique en profondeur, on ne peut accéder aux représentations phonologiques des apprenants de langues-source « exotiques » et donc les aider à acquérir une conscience suffisamment nette des différences entre les systèmes : les phonologies des différentes langues et les transcriptions de celles-ci dans différents systèmes graphiques.

Ne croyons pas que cela est négligeable : au contraire, sans cette prise de conscience, on aboutit au résultat poignant de personnes qui comprennent parfaitement le français, qui formulent dans leur esprit des phrases correctes et variées, mais qui ne sont pas compris des locuteurs natifs.

J'ai à l'esprit une personne d'origine vietnamienne dont la capacité langagière est totalement masquée et dévalorisée par une prononciation incorrecte du français. Et chez les hispanophones, l'absence du /z/ et du /θ/ en castillan entraîne l'incapacité des adultes qui ne font pas un effort spécifique à prononcer ces phonèmes et ce, même chez des personnes à haut niveau culturel.

Une fois identifié clairement le problème, il devient possible de travailler sur des « sous-systèmes » de phonèmes qui posent problème.

Annexe 2 : Les familles de mots

1) Présentation théorique

Aussi bien à l'école primaire qu'à l'université en cursus de Sciences du langage, des exercices sont proposés sur les familles de mots. Pourquoi ? Parce que dans le domaine du vocabulaire, qui est le parent pauvre de l'analyse linguistique, à côté de la phonologie et de la syntaxe, il n'y a pas beaucoup de manières de structurer la connaissance. Une de ces manières consiste à regrouper les mots en « familles ».

La principale difficulté réside dans le « choix » de constituer un « lien familial » ou pas quand la forme des mots s'est nettement différenciée. Par exemple, considèrera-t-on que « lire et « lecture » appartiennent à la même famille ? Je pense que oui, mais cela suppose une connaissance permettant de dépasser la pure apparence formelle.

2) Intérêt cognitif

L'intérêt cognitif pour les apprenants de l'étude des familles de mots me semble double : l'apprenant acquiert du vocabulaire et surtout, il acquiert la connaissance de certaines règles de dérivation extrêmement utiles pour mémoriser, voire supposer des mots.

3) Exemples

Je prendrai ici trois exemples, un exemple choisi dans le lexique de chacun des ateliers mis en place à l'Institut protestant : « vis » pour l'atelier Bâtiment, « coudre » pour l'atelier Couture et « cuisine » pour l'atelier Service en restauration. On peut voir que ces exemples concernent des mots importants.

Comme source, j'ai utilisé le dictionnaire « Lexis » qui présente l'avantage important de comporter des rubriques, non par mot, mais autour d'un mot principal. Comme le décrit Jean Feller dans un compte-rendu de la revue *Communication et langage* (1976, n° 29, p. 119) : « Tous les dérivés d'un même mot sont classés sous ce mot. À l'inverse, les homonymes et les termes ayant une même étymologie, mais d'un sens différent, ont été répartis en divers articles en fonction de ce sens. De plus, à l'intérieur, chaque article est rédigé suivant le même schéma : du sens le plus courant aux sens spécialisés, avec une

séparation très nette entre les sens actuels du langage quotidien et les sens classiques et littéraires. »

Famille de « vis » : j'ai sélectionné, en plus du mot principal « vis », le verbe : « visser », le nom d'action : « vissage » ainsi que les verbes « dévisser » et « revisser ». Hors de l'article, j'ai ajouté le mot « tournevis » qui aurait d'ailleurs pu figurer dans l'article « vis ». On pourrait éventuellement rajouter le nom « visserie », qui désigne par exemple un rayon dans un magasin de bricolage, à condition qu'une visite soit prévue dans un magasin de ce type. J'ai éliminé les mots « vissé », « dévissable », « dévissage » et « indévissable », peu courants et peu utiles ici.

Autour de l'objet qui est facile à montrer et même à dessiner, nous avons le verbe fondamental ainsi que deux verbes dérivés. La relation entre l'objet et le verbe fondamental ne pose pas de problème : on peut effectuer le geste. Les deux autres verbes permettent d'aborder deux préfixes extrêmement utiles en français : le préfixe « dé- » qui marque l'état ou l'action inverse du verbe simple et le préfixe « re- » qui marque la répétition (ou le retour en arrière, mais ici on se limitera à un sens).

Famille de « coudre » : outre le mot principal qui, ici est le verbe, j'ai sélectionné dans l'article du Lexis les mots suivants : « couture », « couturier » et « couturière », « découdre » et « recoudre » : le nom d'action, les noms de métier, les dérivés avec de- et re-. J'ai donc laissé de côté huit mots.

Famille de « cuire ». Ici, j'ai fait le choix de regrouper deux articles du *Lexis* : l'article « cuire » et l'article « cuisine ». Certes, le lien entre ces deux mots n'est pas forcément évident, même pour un locuteur natif. Mais l'étymologie est nette : les deux mots viennent du latin « coquere », cuire. Et le lien sémantique actuel est très fort. C'est donc l'occasion de tisser des liens de signification entre des mots de base importants pour l'activité professionnelle, mais aussi pour la vie quotidienne. De l'article « cuire », je retiens le participe passé « cuit, cuite » et la « cuisson », négligeant une douzaine de mots peu courants, et j'enchaîne avec la « cuisine », le verbe « cuisiner » et les noms de métiers « cuisinier » et « cuisinière », laissant de côté sept mots.

Annexe 3 : Quelques pistes de réflexions sur le F.L.E. (Français langue étrangère) à l'Institut protestant de Saverdun

Étudiant en master 2 de Français langue étrangère, option professionnelle, à distance, j'ai effectué la moitié de mes quatre mois de stages sur le terrain à l'Institut protestant de Saverdun, que je remercie ici pour son accueil.

Je précise que je suis en même temps salarié d'un organisme de formation et que, depuis deux ans, je prépare des personnes étrangères envoyées par l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration) à des examens comme le DILF. J'ai globalement une bonne expérience de l'enseignement du F.L.E., essentiellement face à un public d'adultes et un peu face à un public d'enfants (primo-arrivants dans un collège).

1) Mes activités durant le stage

Dans le cadre de mon stage, j'ai effectué les activités suivantes :

- observation d'activités des enseignants de FLE et des éducateurs techniques animateurs d'atelier.
- entretiens avec des professionnels, en particulier la psychologue et un chef de service.
- actes d'enseignement devant des apprenants, en classe et dans le cadre d'ateliers.
- recherches d'informations et réflexions sur la situation des MIE (Mineurs isolés étrangers) en France, sur les langues sources des apprenants, etc.

2) Rappel du contexte général

L'Institut protestant est une MECS, une Maison pour enfants à caractère social. C'est une fondation de l'Institut de Charité pour les Orphelins Protestants. Actuellement y sont accueillis une cinquantaine de Mineurs isolés étrangers (M.I.E.). La problématique de l'exil

est largement prise en compte, comme me l'ont montré certains entretiens et comme le prouve l'organisation en 2009 de journées d'étude sur le thème des « Troubles psychiques de l'exil ».

Les jeunes accueillis doivent le plus rapidement possible trouver un moyen de s'intégrer dans la société française : si la minorité les protège de l'expulsion du territoire, théoriquement, à dix-huit ans, ils perdent cette protection sauf si leur parcours scolaire ou professionnel est jugé suffisamment convaincant.

Selon la présentation de l'Institut sur son site Internet, « l'accompagnement éducatif s'articule autour de l'apprentissage de la langue française, de l'accès progressif à l'autonomie et à la citoyenneté par l'insertion scolaire, pré-professionnelle et professionnelle. »

Le F.L.E. est enseigné à l'Institut sans que celui-ci soit reconnu comme une unité d'enseignement ni agréé comme association éducative complémentaire de l'enseignement public. L'Institut inscrit les jeunes accueillis à la M.G.I (Mission générale d'insertion) de Pamiers, au collège du Girbet à Saverdun ou au C.F.A. (Centre de formation des apprentis) de Foix.

Les perspectives ne sont pas très bonnes pour l'enseignement du F.L.E. dans les établissements de l'Éducation nationale en raison des restrictions budgétaires qui touchent les personnels enseignants.

Par exemple, pour le premier degré, le 23 février dernier, l'inspecteur d'académie annonçait pour l'Ariège, parmi 14 suppressions de postes, un poste de F.L.E. et un demi-poste au CADA du Carla-Bayle. Cela ne présage rien de bon non plus pour le second degré. Il me paraît également symptomatique que la page sur le FLE de l'inspection académique d'Ariège n'existe plus actuellement.

Par ailleurs, de nombreux jeunes M.I.E. accueillis dans d'autres MECS du département ou dans des familles ont besoin de F.L.E. et ont du mal à trouver des lieux où l'apprendre. On peut donc sans trop risquer de se tromper avancer qu'il y a potentiellement sur le territoire un public important de jeunes en très grande demande de F.L.E.

3) Mes observations

Les observations que j'ai pu faire sont de plusieurs types :

- observations pédagogiques proprement dites : quelles méthodologies ? Quelles pratiques ? Globalement, je me

contenterais de dire ici qu'une approche plus « communicative » et une plus grande individualisation des parcours des apprenants en difficulté seraient souhaitables.

- observations sur les ateliers : il me semble que l'articulation entre les ateliers et le F.L.E. est à approfondir. Je me suis particulièrement intéressé à cette question, à laquelle j'ai consacré un compte-rendu.
- observations sur les apprenants : origine, motivation, intégration. Ce type de public a besoin d'une attention soutenue au niveau des enseignements/apprentissages, afin de leur permettre d'accéder rapidement à l'autonomie.
- observations sur le fonctionnement institutionnel : quelle collaboration, quelle coopération entre les enseignants, entre ceux-ci et les autres professionnels ? Il semble qu'établir un dialogue ouvert entre certains intervenants soit parfois difficile.
- observations sur les relations avec d'autres établissements ou institutions : collège, MGI, CFA, autres MECS. Mon impression est que l'I.P. est très reconnu sur le territoire et qu'il bénéficie de bonnes relations avec les établissements de l'Éducation nationale. Il semble possible de s'appuyer sur un réseau dont l'Institut protestant comprendrait en quelque sorte le pôle FLE.

4) Quelques propositions

Voici quelques pistes qui, sous réserves d'un examen approfondi, pourraient améliorer le fonctionnement du pôle F.L.E. de l'Institut protestant :

- une importance accrue accordée aux approches communicatives, et aussi peut-être au Français langue de scolarisation (le français pour

accéder aux disciplines et aux consignes du collège). Il faut favoriser la capacité de ces jeunes à entrer en relation avec les autres et à *apprendre à apprendre*.

- une connaissance plus approfondie des compétences et des difficultés linguistiques des jeunes accueillis : le pôle FLE fait actuellement de gros efforts, et ceux-ci devraient continuer pour que ce pôle devienne une sorte de centre de ressources sur le Français langue étrangère pour MIE.
- une meilleure coordination entre les professionnels du FLE et les autres professionnels de l'Institut. Des échanges plus actifs entre ces acteurs de l'accueil des M.I.E. me sembleraient très positifs.
- une réflexion sur la possibilité d'un agrément comme Association éducative complémentaire de l'enseignement public - au niveau académique.

Conclusion

Je regrette de devoir arrêter ce stage : je commence à comprendre le fonctionnement de l'Établissement et du FLE à l'intérieur de celui-ci, à intégrer les problématiques propres aux mineurs isolés étrangers et à avoir quelques idées sur cette situation.

Mon impression est que les jeunes sont globalement très bien accueillis ici, que l'on peut y développer, en s'appuyant sur l'existant, une activité F.LE. dynamique et ouverte sur l'extérieur et que les M.I.E., aussi bien ceux qui habitent ici que d'autres, auraient tout à y gagner.

Renaud DEGRÈVE

Saverdun, le 13 avril 2011.

Copie pour information à :

[six personnes]

Annexe 4 : Sardélie (ARSEEA) : Hypothèses sur les besoins des personnes accueillies en CADA et CPH

La démarche que je veux suivre part de la demande de l'institution pour étudier ensuite les besoins des apprenants et proposer des actions de formation. Une évaluation de la formation est souhaitable.

Considérant que la demande de votre organisme est, globalement, de mettre en place des formations en français pour les personnes accueillies, on peut passer directement à la définition des besoins.

1) Les démarches administratives liées à l'asile

Je sais qu'un interprète est présent lors des entretiens avec les officiers de l'OFPRA. La connaissance du français pourrait-elle apporter quelque chose de plus aux requérants ? Particulièrement, lors des recours où je crois savoir que les requérants peuvent être présents.

Je pense que, même sans parler en français, il serait sans doute favorable aux requérants qu'ils puissent construire un récit tel que nous les concevons culturellement. Aussi un travail sur la construction d'un récit (temps du passé, adverbess et prépositions de temps) peut être intéressant. Les itinéraires de vie des personnes seraient-ils utilisables pour cela ?

2) Les autres démarches administratives

Les formalités liées à la santé, au logement : travail sur les formulaires, sur les échanges médecin/patient et usager/employé. Possibilité d'exploitation de documents authentiques (feuilles de sécurité sociale, baux...).

3) L'emploi et la formation

Les enfants ont vocation à être scolarisés. Il existe une spécialité du FLE que l'on appelle FLSCO (Français langue de scolarisation). Mais la gamme des apprentissages nécessaires est si large que peut-être vaut-il mieux instituer une sorte d'ateliers pour travailler sur les demandes des enfants.

Pour les adultes, on peut envisager une préparation au DILF ou au DELF.

Pour l'emploi, on peut envisager une sorte de langue de spécialités, c'est-à-dire de français spécifique d'une activité professionnelle, sans que l'objectif soit assez précis pour que l'on puisse parler de F.O.S. au sens propre.

4) La vie quotidienne

Je pense ici au lexique, mais aussi aux manières de s'exprimer quand on fait les courses, par exemple, ou dans d'autres situations à lister avec les professionnels. Peut-être est-ce aussi ici le lieu de s'intéresser à la phonologie des langues sources comparées à la phonologie du français (problèmes de prononciation suivant l'origine). Utilisation possible du manuel *Communication progressive du français, niveau débutant*.

5) L'interculturel

Cet aspect semble particulièrement intéressant. Il existe en effet des habitudes, des coutumes, des rites qui varient énormément d'une culture à l'autre. Peut-être des séances sur les salutations, sur la présentation, sur le système administratif et politique français. Débats dirigés sur des thèmes qui intéressent les personnes.

6) Propositions d'action

J'ai sans doute oublié des pistes. Je propose de poursuivre l'analyse des besoins et de commencer déjà la mise en place d'horaires de formation.

Proposition de créneaux horaires : une ou plutôt deux journées par semaine ; pour éviter la circulation des heures de pointe, je pense à des horaires 7h30/15/30 ou 10h/18h, en essayant de caser deux ou trois séances de 1h30 ou 2h00. Je suis finalement disponible le vendredi, ce qui permet un choix plus souple, seul le lundi m'étant impossible pour des raisons professionnelles.

Annexe 5 : Projet de stage au centre Sardélys de Toulouse (juin-juillet 2011)

Je propose un découpage du stage en quatre périodes :

- observation
- proposition d'action
- mise en place de l'action
- évaluation

La répartition par semaines est la suivante :

- 1) Semaine du 1^{er} au 3 juin : mercredi 1^{er} et jeudi 2 juin.
- 2) Semaine du 6 au 10 juin : mardi 7, mercredi 8, et jeudi 9
- 3) Semaine du 13 au 17 juin : mardi 14, mercredi 15, et jeudi 16
- 4) Semaine du 20 au 24 juin : mardi 21, mercredi 22, et jeudi 23
- 5) Semaine du 27 juin au 1^{er} juillet : mardi 28, mercredi 29, et jeudi 30
- 6) Semaine du 4 au 8 juillet : mardi 5, mercredi 6, et jeudi 7 juillet
- 7) Semaine du 11 au 15 juillet : mardi 12 et mercredi 13
- 8) Semaine du 18 au 22 juillet : mardi 19, mercredi 20, et jeudi 21
- 9) Semaine du 25 au 29 juillet : mardi 26, mercredi 27 et jeudi 28

Ce qui correspond à 9 semaines, dont deux incomplètes. Je tiens à préciser que, s'il le faut vraiment, je peux venir le vendredi.

Sur ces 25 journées, je pense qu'on peut considérer qu'il suffira de 25 à 30 demi-journées de présence (si possible groupées en journées, à cause du déplacement) de présence sur le lieu de stage : le travail à la maison complètera pour obtenir le volume horaire qui est demandé (340 heures).

Il me semble que l'observation devra être accompagnée d'entretiens avec des professionnels et mêmes avec certaines des personnes accueillies. Il est important que je puisse me poser des questions et poser des questions. Il serait aussi souhaitable que j'aie accès au projet d'établissement.

L'observation doit être suivie d'une sorte de bilan écrit que je remettrai à mon tuteur. Cette phase peut durer une semaine et demie ou à peu près.

Ensuite, le plus logique serait que, à partir de ce bilan, je propose une ou plusieurs actions au tuteur, qui pourra bien sûr faire des remarques.

L'objectif et le contenu de ces actions sont donc susceptibles d'être modifiés. Il s'agira d'une sorte de négociation entre un étudiant qui veut apprendre et un professionnel qui veut agir. Leur point de vue commun sera le double questionnement sur chaque action envisagée : est-ce qu'elle est utile et est-ce qu'elle est possible ?

En fonction des disponibilités, des problèmes à résoudre, des enjeux à comprendre, je pense que cette phase peut durer de une à trois semaines. Une durée de deux semaines me semble raisonnable, ce qui nous amène au 25 juin.

Comme l'évaluation de l'action est indispensable et ne peut durer moins d'une semaine, il reste donc un mois pour l'action proprement dite : 4 semaines dont une amputée par le 14 juillet.

Je rappelle mes quatre axes :

- méthodologie communicationnelle
- connaissance de la phonologie des langues parlées par les personnes
- écoute empathique
- un Français à objectif spécifique ?

Les trois premiers axes sont à privilégier en même temps : la posture, la méthode et la connaissance sont mises en œuvre pendant les actions.

C'est donc le quatrième axe qui va orienter la recherche de contenus des actions. La question est donc : de quoi ont besoin ces personnes en priorité, en ce qui concerne la formation linguistique ? De la réponse à cette question dépendra la définition des actions à mener.

Renaud Degrève

Saint-Félix de Tournegat, le 18 mai 2011

Annexe 6 : Tableau des présences aux cours de FLE

(Les noms et prénoms ont été modifiés)

Tchéchènes

Imaev : mécanicien/enseignante

Nourbaev

Efiriev : aide-comptable et travailleuse agricole

Lazarev : forgeron

Udaev : économiste

Biélorusses

Nameliou : salariés (bâtiment, atelier)

Arabes iraniens

Ben-Abdellah : bijoutier

Arméniens

Tarkissian : caméraman

Roms kosovars

Calisha

Teliri : vendeur ambulant

Menovski

Ethiopiens

Belladj Nourredine

Mongols

Embar : mère + 2 enfants

Namjah : père, mère +enfants

Adultes lettrés

Nom et prénom	16	23	30	07	12d	15	19d	21	26d	28	2d	4	9d	11
Lazarev	X	X	X	X		X		X		X		X		X
Nameliou	X	X		X	X					X		X	X	X
Imaev K.	X		X	X		X				X		X		X
Imaev N.	X					X						X		
Ben-Abd. S	X	X												X
Ben-Abd. T		X	X	X						X				X
Efiriev N.		X						X	X					X
Efiriev N.		X							X			X		X
Efiriev N.								X	X	X		X		
Chalomov		X												
Nourbaev			X	X										
Tarkissian							X				X			
Tarkissian							X				X			
Udaev						X		X						X
Tardaev	X													
Ekhem	X													

Adultes non-lettrés

Nom et prénom	22/06	29/06	05/07	12/07	19/07	26/07	02/08	09/08
Calida			X				X	
Taliri Beira	X	X	X	X		X		
Urana Urban	X	X	X		X	X	X	X
Namjah Fona			X	X				
Taliri Nanno			X					
Belladj Nour. B.	X	X	X	X	X	X	X	X
Ben-Abdellah Am.		X	X	X				
Menovski	X	X						
Belladj Nour. I.					X	X	X	X

Enfants

Nom et prénom	22/06	05/07	12/07	19/07	26/07	02/08	09/08
Ibrahim Tasmina	X	X	X	X	X	X	X
Imaev Anna	X						
Imaev Boris	X						
Ben Abdellah Hiram		X					
Menovski 1			X				
Menovski 2			X				
Menovski 3			X				
Menovski 4			X				
Lazarev Nenad						X	X

Annexe 7 : Analyse du public de la formation FLE de Sardélie

Je n'ai pas établi de distinction entre les demandeurs d'asile et les réfugiés. Chaque groupe de cours était constitué de personnes appartenant aux deux catégories, c'est-à-dire logées au CADA ou au CPH.

Il existait quatre cours différents, mais j'ai regroupé ici les adultes débutants et avancés, parce que certains d'entre eux ont pu passer d'un groupe à l'autre, voire les cumuler.

J'ai donc distingué trois catégories d'apprenants :

- les enfants et adolescents
- les adultes non-lettrés
- les adultes lettrés

Les enfants et adolescents ont été 9 à fréquenter le cours. Mais un seul peut être considéré comme assidu (présence aux sept séances), une jeune fille éthiopienne. J'ai relevé un total de 16 présences en cours, ce qui veut dire qu'en plus de cette jeune fille, un enfant est venu deux fois et les autres une seule fois. Je signale que certains très jeunes enfants sont venus au cours pour adultes avec leur maman et que certains adolescents ont préféré venir aux cours pour adultes.

Doit-on considérer cette faible assiduité globale comme un échec ?

Je ne le pense pas, même si la mise en place de ce cours pour enfants et adolescents a été la plus sujette à discussion. En effet, les enfants et les adolescents suivent normalement une scolarité, en CLIN ou en CLA. Pourquoi leur rajouter des cours ? Eh bien ! Je crois qu'il peut être important pour un jeune d'avoir des opportunités variées d'améliorer sa compréhension de la langue, du monde culturel, des systèmes scolaires et sociaux, etc.

Contrairement aux adultes, les enfants et adolescents peuvent progresser très vite. Mais, toujours contrairement aux adultes, les enfants et adolescents sont soumis à des contraintes fortes par rapport à leur formation : s'ils veulent obtenir un niveau d'études ou de formation satisfaisant, il leur faut rattraper un retard énorme sur leurs camarades en terme de maîtrise linguistique, méthodologique et socioculturelle.

Mon expérience professionnelle en collège m'a montré que les enfants peuvent assimiler à une vitesse stupéfiante : en gros, quand ils sont intéressés, motivés, certains peuvent acquérir une notion avec une seule occurrence. C'est donc à raison que l'on considère la période avant seize ans comme la plus favorable à l'apprentissage.

Cela peut sembler disproportionné d'animer une série de sept séances pour un seul élève régulier. Mais, premièrement, cette élève, qui était assez intimidée en groupe, a pleinement profité de ce que je lui ai proposé, en particulier, un travail sur le dictionnaire, qui peut être déclencheur d'une pratique autonome. Et, deuxièmement, les enfants et adolescents qui ne sont venus qu'une fois ou deux fois auront pu au moins une fois, ou deux fois, avoir un regard sur la langue sans doute un peu différent de ce qui leur est proposé à l'école ou au collège, et de ce qu'ils entendent dans la rue.

Le groupe des adultes illettrés était plus assidu et plus soudé. Une majorité de Roms venant du Kosovo côtoyaient trois femmes, une mongole, une arabe iranienne et une éthiopienne accompagnée par son jeune enfant.

Neuf personnes ont fréquenté les huit séances, occasionnant 34 présences, soit à peu près la moitié du maximum : si tous étaient venus tout le temps, nous aurions $8 \times 9 = 72$ présences.

Ce résultat me paraît très satisfaisant, surtout si on le compare avec les taux que j'ai pu constater avec les illettrés français, tellement bas qu'il tend vers zéro, sauf s'il existe une obligation de formation – et encore ! Cela confirme que la question la plus difficile par rapport à un public illettré est celle de la motivation et de la représentation de soi. Les personnes qui n'avaient jamais fréquenté l'école tenaient à me le dire. Elles se décourageaient parfois, mais se reprenaient ensuite : une sorte de combat

Le groupe enfin des adultes lettrés est bien sûr le plus important numériquement : 16 personnes sont venues au moins à l'une des 15 séances, occasionnant 61 présences. Le taux de participation est difficile à calculer en raison du dédoublement des séances en cours pour débutants et cours pour avancés et du passage de certains de l'un de ces cours. On peut relever que cinq personnes ont eu une assiduité supérieure à 50% et cinq autres ont assisté au moins au tiers des séances. Un groupe s'était indubitablement constitué, avec les caractères habituels

des groupes de FLE pour migrants : un noyau de « fidèles » et des entrées et sorties permanentes.

En comptant par familles, 7 étaient tchéchènes, 1 biélorusse, 1 arménienne, 1 arabe iranienne et 1 mongole. Par individus : 10 tchéchènes, 1 biélorusse, 2 arméniens, 2 arabes iraniens et 1 mongole. La dominante tchéchénophone/russophone n'a pas été trop gênante parce que ces personnes étaient assez respectueuses pour ne pas parler entre elles une de leurs deux langues. Il faut dire qu'elles se voient souvent, ce qui amène une situation différente des cours où des personnes sont avides de parler leur langue ou une langue commune avec d'autres mais qui ne soit pas la langue du pays d'accueil.

Bien entendu, la composition du groupe influe sur ma manière de travailler. D'abord, il m'arrive d'employer quelques mots russes, pour des mots difficiles à paraphraser. Ensuite, les apprenants s'aident mutuellement. Enfin, il y a une sorte de style commun, qui me semble être celui des personnes qui ont grandi dans la défunte Union soviétique : l'importance accordée alors à l'éducation a laissé des traces chez des individus qui se ressemblent un peu dans le comportement : ils sont sérieux, travailleurs et au style un peu « académique ». Ils privilégient l'écrit à l'oral, aiment les exercices de grammaire, trouvent l'orthographe française illogique, donc choquante et cherchent toujours à tout comprendre : bref, un public idéal pour l'enseignant/formateur qui ne doit pas se contenter de la facilité ; il faut aller chercher la spontanéité, la fluidité à l'oral. Et il faut laisser de la place aux apprenants provenant d'autres régions du globe !

Tableau d'évaluation

Noms	Epreuve 1	Epreuve 2	Epreuve 3	Epreuve 4	Epreuve 5

Renaud Degrève

07/07/2011

Annexe 9 : Fiches de séances

Public et niveau : non lettré

Thème : salutation et présentation

Durée : 1 heure 30

Support : aucun

Objectif : prise de contact, familiarisation,

Matériel : chevalet de conférence mobile, souvent appelé « paperboard »

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept, huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

« Bonjour », « merci », « au revoir » et « je m'appelle » ont constitué les énoncés quasi exclusifs de cette séance. En effet, le groupe était formé de personnes de niveaux hétérogènes mais globalement peu élevé et d'origine variée, dont par exemple une femme de langue oromo qui ne parlait pas un mot de français. Il ne fallait donc surtout pas aller trop vite.

Bien que le groupe fût formé de personne non lettrées, j'ai commencé par du FLE et non par de l'alphabétisation. Il faut, je crois, débiter par une première démarche d'acquisition du français oral avant de travailler sur le lien graphie/phonie.

Par ailleurs, j'ai volontiers accueilli les expressions de la salutation et de l'autoprésentation dans les langues des stagiaires. Les essais de prononciation dans les langues-sources de la part du formateur établissent une égalité fondamentale entre celui-ci et les apprenants *en tant que locuteurs*. Je dois reconnaître d'ailleurs que j'ai malheureusement oublié presque immédiatement comment bonjour se dit en oromo...

Une première correction phonologique autorise une prise de conscience de certains traits phonologiques importants de la langue française.

A l'issue de cette séance, une atmosphère de plaisir et de confiance s'était installée dans ce groupe – favorisée par une première prise de contact avec certains stagiaires lors des sorties collectives à Toulouse et à Saint-Ferréol.

Public et niveau : non lettré

Thème : les peuples et les langues

Durée : 1 heure 30

Support : aucun

Objectif : dire son origine et les langues connues

Matériel : chevalet de conférence mobile

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept, huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

La question des langues connues n'est pas simple. Comme je l'ai rappelé dans le premier chapitre de ce mémoire, la langue ne se définit pas aisément.

Plusieurs écueils sont à éviter : l'élimination des langues dominées et la valorisation symétrique de langues de prestiges, l'oubli de langues parlées seulement dans certains contextes, la confusion entre langue et ethnie ou état (« je parle afghan », m'a dit un jeune de langue-base ouzbèke, mais connaissant le dari).

Les échanges sur les langues connues me semblent essentiels pour les raisons suivantes :

- connaissance technique, par le formateur, des difficultés phonologiques ou autres inhérentes aux langues connues.
- connaissance indirecte de la situation des personnes dans leur zone géographique de départ et éventuellement dans leur trajet vers l'Europe.
- conscience par l'apprenant de sa « biographie langagière ».
- établissement d'un savoir partagé par la reconnaissance de l'existence et de l'égale dignité de toutes les langues.

Peut-on utiliser le Portfolio européen des langues ? Je ne l'ai pas fait dans ce groupe non lettré mais on pourrait imaginer d'en faire le support d'une approche de l'écriture. Les rubriques du PEL sont suffisamment nombreuses pour couvrir à peu près toutes les possibilités. Malheureusement la formulation de ces rubriques est hors de portée d'apprenants débutants.

« Je suis » et « je parle » ont été suffisamment souvent prononcés lors de cette séance pour que l'on puisse espérer une appropriation de ces énoncés. Toutefois, un renforcement s'est avéré utile lors d'une séance suivante.

Public et niveau : non lettré

Thème : première approche de l'écriture

Durée : 1 heure 30

Support : prénoms et noms des personnes

Objectif : former son prénom et son nom avec des lettres

Matériel : chevalet de conférence mobile, jeu de cartes-lettres

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept ou huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

Partant des prénoms (ou des noms) des personnes, nous abordons l'écrit. Le jeu de lettres est étalé sur la table et chaque stagiaire constitue son nom. Il est possible de comparer le mot ainsi formé avec le nom qui est écrit sur les papiers d'identité ou même, dans certains cas, de composer le mot à la place de la personne.

Il est arrivé que les personnes préfèrent se rendre au « tableau » (en fait, le chevalet de conférence mobile) pour écrire leur nom en cursive. C'est intéressant aussi et ça a donné envie à presque tous d'essayer d'écrire leur propre nom au « tableau ». Je n'ai pas poussé dans ce sens-là parce que j'avais choisi de repousser les difficultés propres au tracé des lettres.

Il est rare que les personnes n'aient jamais eu aucun contact avec l'écrit, ne fût-ce qu'à cause de leurs papiers d'identité. Aussi est-il particulièrement pertinent de leur demander de former leur propre prénom ou leur propre nom.

Les problèmes de transcription apparaissent². En effet, le même alphabet latin sert à transcrire des langues différentes avec des règles différentes. Non seulement il est concrètement utile aux apprenants de connaître l'écriture de leur propre nom, mais il me semble que la compréhension du caractère non-automatique du lien entre phonie et graphie est un élément important de la prise de conscience linguistique.

Dans ce groupe, j'ai traité des problèmes de transcription pour quelques personnes Roms d'ex-Yougoslavie qui connaissaient superficiellement l'écriture latine du serbe, écriture suivant des conventions particulières, par exemple un signe diacritique sur la lettre s pour transcrire la chuintante sourde. L'employé de préfecture avait réduit cette lettre à un s simple, ce qui transformait bien sûr le nom de la personne concernée.

² Voir l'annexe 10

Public et niveau : non lettré

Thème : former des mots

Durée : 2 x 1 heure 30

Support : jeu avec les lettres

Objectif : première approche de la relation entre son et lettre

Matériel : tableau, jeu de cartes-lettres

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept ou huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

Il s'agit d'un jeu consistant à former des mots à l'aide des cartes-lettres.

On a commencé bien entendu par des mots « faciles », c'est-à-dire correspondant aux deux critères suivants : ils doivent être connus (s'ils ne le sont pas, il faut d'abord les faire connaître) et ils ne doivent comporter ni digrammes, ni trigrammes, ni lettres posant des problèmes de lecture. Ensuite, j'ai introduit peu à peu quelques-unes de ces difficultés. Par exemple, le mot « Toulouse » a été proposé à chacun dans la deuxième partie de la séance.

Les apprenants « jouent » seuls ou par deux, ce qui permet à tous de chercher.

J'ai constaté que les personnes prenaient un vif plaisir à ce jeu, simple et utile en même temps que ludique (ce sont d'ailleurs les mêmes gestes que ceux des scrableurs ou des amateurs d'anagrammes).

Par ailleurs, les deux séances consacrées à ce jeu ont été également l'occasion d'énoncés spontanés nombreux de la part des apprenants, pratique que j'ai bien entendu encouragée. Je considère en effet que je suis en priorité à la disposition des apprenants pour encourager leur production, pour répondre à leurs attentes et pour corriger leurs erreurs les plus gênantes.

Ce type de séances présente à mes yeux l'avantage énorme de susciter du plaisir et de la réflexion tout en rendant possible (mais pas certaine, l'apprenant détient la clé du succès) une énorme progression.

Public et niveau : non lettré

Thème : l'alphabet

Durée : 1 heure 30

Support : épellation française

Objectif : familiarisation avec l'épellation française et avec la graphie

Matériel : tableau, jeu de cartes-lettres

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept ou huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

Comme nous avons déjà travaillé sur les noms et prénoms des personnes ainsi que sur la formation de mots, un certain nombre de lettres étaient déjà connues. Il s'agissait :

1° d'énumérer toutes les lettres de l'alphabet français, dont la connaissance est un objectif pratique extrêmement important en raison des nombreuses démarches administratives que ces personnes ont à effectuer. La mémorisation de toutes ces lettres est bien sûr impossible lors d'une première séance, mais il s'agit d'une première étape nécessaire.

2° d'épeler son prénom et son nom, compétence pratique indispensable.

Selon le niveau, il était possible d'entrer dans les explications de quelques règles du lien phonie/graphie. Ainsi la lecture de la lettre *c* est compliquée mais utile, aussi une première explication s'est plus ou moins imposée.

Il est inutile à mon sens de prévoir une progression dans le cadre de cette activité. En effet, la motivation est ici la meilleure des méthodes pour organiser une progression didactique, puisque les personnes partent d'un niveau très bas, mais n'ont aucune raison personnelle d'échouer à s'approprier un savoir, comme c'est souvent le cas des « illettrés » francophones.

Public et niveau : non lettré

Thème : renforcement

Durée : 1 heure 30

Support :

Objectif : épellation, rapport phonie-graphie

Matériel : tableau, jeu de cartes-lettres

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept ou huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

Il s'agissait ici essentiellement de renforcer l'acquisition des noms des lettres de l'alphabet et de la phonie de quelques lettres ou digrammes.

Il suffit pour cela de demander à chaque apprenant de dire l'alphabet puis d'épeler son nom. La correction par le formateur, la reprise par l'apprenant permettent une amélioration notable, dans la plupart des cas. C'est très important : par exemple, le [ə] est généralement difficile à prononcer, or la prononciation exacte de la lettre de l'alphabet amène la prononciation exacte de la voyelle dans les énoncés.

J'ai également demandé aux apprenants de former l'écriture des sons [o], [u] et [y]. J'ai pensé que c'était une manière directe à la fois de travailler la phonétique, puisque la voyelle [y] est difficile à prononcer pour les non-francophones, et d'aborder l'existence des digrammes. Le digramme « ou » est très présent, y compris dans le nom de la ville de Toulouse qui est écrit en bien des endroits. Il est possible ensuite d'intégrer ces trois voyelles à des mots ne comportant pas de consonnes compliqués ou muettes.

Public et niveau : non lettré

Thème : écrire

Durée : 1 heure 30

Support : aucun

Objectif : améliorer le tracé des lettres

Matériel : lettres-cartes, feuilles, crayons de papier et gommés

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : groupe de sept ou huit personnes, ambiance détendue et studieuse.

Cette séance commence au tableau par l'écriture des différentes formes d'une lettre choisie par les apprenants. Bien entendu, les apprenants écrivent également cette lettre.

L'important dans cette première séance d'écriture est qu'il y ait une ambiance détendue.

De fait, les stagiaires riaient beaucoup. Il peut y avoir une part de gêne dans ces rires, mais aussi une manière de dédramatiser les échecs qui sont inévitables lorsqu'on effectue des tentatives dans un type d'activité nouveau.

Les tracés par une main inexperte sont déroutants, mais ce qui est impressionnant, c'est la rapidité des progrès. Bien sûr, ceux-ci doivent être renforcés, mais il était clair que la plupart des personnes n'aurait pas de difficulté, avec une formation adéquate, à acquérir une maîtrise convenable du geste d'écrire.

Les découragements ne donnent lieu à aucun commentaire, c'est en général l'apprenant qui décide un peu plus tard de refaire une tentative.

Public et niveau : enfants et adolescents

Thème : salutation et présentation

Durée : 1 heure 30

Support : aucun

Objectif : prise de contact ;

Matériel : aucun

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : le groupe des enfants étaient de nombre et de composition variables.

La salutation et la présentation se sont déroulées de manière classique, mais avec beaucoup de spontanéité et de liberté.

En fait, les questions posées par les enfants ont été nombreuses et ont pris du temps. J'ai trouvé cela très positif à tout point de vue.

Public et niveau : enfants et adolescents

Thème : le dictionnaire

Durée : 1 heure 30

Support : exercice

Objectif : maîtrise de l'outil-dictionnaire

Matériel : feuille d'exercices et photocopies de page de dictionnaire

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : séance un peu spéciale, une seule personne étant présente, une jeune fille un peu timide et très sérieuse, visiblement désireuse de réussir à l'école. Le travail sur le dictionnaire était donc bien adapté pour elle.

J'ai proposé une séance à partir du dictionnaire, inspirée par le cours de master 2 sur la construction de séances. J'avais donné le matériel lors de la séance précédente avec comme consigne d'essayer de faire les exercices, ce qui s'est révélé trop difficile. Certaines questions étaient d'un niveau trop élevé. Cette erreur s'est trouvée corrigée par le fait que le travail a été réalisé lors d'une séance – et d'une séance particulière, qui plus est.

Les questions posées étaient les suivantes :

- quelle est le nom féminin qui correspond au verbe « écrire » ?
- quel est le contraire de « lent » ?
- quelle est la différence entre « manger » et bouffer » ?
- comment se prononce le mot « clown » ?
- quel est le passé composé du verbe « vivre » ?

Le travail sur le dictionnaire est intéressant à plusieurs titres : techniquement, c'est un outil indispensable à maîtriser dans la perspective d'une scolarisation ; linguistiquement, c'est un moyen formidable de connaissance lexicale et même phonologique (le dictionnaire choisi comportait la prononciation des mots en A.P.I.) et culturellement, c'est une aide importante pour comprendre la civilisation française et francophone.

Mais c'est aussi un outil impressionnant, c'est pourquoi une séance sur le dictionnaire est très utile. En particulier, la maîtrise des abréviations constitue un préalable relativement difficile et nécessaire à un bon usage du dictionnaire. Les exercices proposés visaient à familiariser l'apprenant avec plusieurs des informations contenues dans un article de dictionnaire (phonétique, conjugaison, antonymes, registre de langue).

Public et niveau : enfants et adolescents

Thème : interaction orale, lecture d'un plan de ville

Durée : 1 heure 30

Support : le contenu de leurs cours et le trajet pour l'école

Objectif : raconter et situer dans l'espace

Matériel : un plan de Toulouse, les emplois du temps des apprenants

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : cette séance est un exemple partiel d' « improvisation préparée ».

Je souhaitais travailler sur les cours suivis par les adolescents de ce groupe sans savoir précisément s'ils étaient scolarisés et, si oui, comment. Je me suis rapidement rendu compte que le groupe comprenait plusieurs adolescents fréquentant la même CLA-NSA (Classe d'accueil pour élève non scolarisés antérieurement) qui est en fait une classe de FLS spécifique pour les élèves non scolarisés antérieurement (voir une description dans le texte du Ministère de l'Éducation nationale en sitographie). Cette CLA se trouvant dans le collège de Jolimont, mes apprenants étaient inscrits dans ce collège situé dans la partie est de la commune de Toulouse, alors que Reynerie, le quartier du centre Sardélis se trouve au sud-ouest de la même commune.

Le dialogue a porté sur les contenus des cours de FLS et des cours communs avec d'autres élèves (musique, arts plastiques, EPS), il a montré un niveau en français assez faible mais une motivation très forte à participer à la pratique et à la culture scolaires.

En revanche, le travail sur le plan n'était pas du tout prévu et n'aurait d'ailleurs pas eu lieu si leur lieu de scolarisation s'était trouvé dans le quartier. C'est en apprenant que celui-ci se situait dans un quartier assez lointain que j'ai pensé à un plan de la ville et que j'ai improvisé un travail de description collective du trajet, qui comporte une dimension cognitive (repérage dans l'espace), une dimension linguistique (syntaxe et lexique) et une dimension pragmatique (coopération et explication).

Public et niveau : adultes avancés ; niveau A2

Thème : prendre rendez-vous

Durée : 1 heure 30

Support : un dialogue de *Communication progressive en français - débutant*

Objectif : linguistique : superlatif, lexique de la dentisterie, épellation, orthographe ; sociolinguistiques : formules d'adresses au téléphone, questions dans le registre courant ; pragmatiques : prendre rendez-vous par téléphone.

Matériel : chevalet de conférence mobile, photocopie des pages 32 et 33, papier et crayon

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement :

Chaque apprenant endosse un rôle dans un petit dialogue simple sur lesquels sont fondés les volumes de cette collection. Je sais que cette technique didactique a été critiquée, mais à mes yeux elle est féconde pour les débutants. Son intérêt est triple, en plus de l'évaluation du niveau des apprenants par le formateur :

- correction phonétique, toujours à effectuer, même avec des apprenants assez avancés.
- travail sur le lien graphie/phonie, en particulier découverte des digrammes, des trigrammes, des lettres présentant des difficultés d'interprétation pour la prononciation.
- familiarisation avec des structures syntaxiques orales.

Ensuite, cette méthode propose un « point de grammaire », un « point de vocabulaire », une rubrique « manière de dire » et des exercices qui permettent, à mon avis, une progression réelle des apprenants. Le dernier exercice propose aux apprenants de communiquer à partir d'une consigne.

Les exercices proposés sont l'occasion d'échanges, de questions, de remarques linguistiques et extralinguistiques. L'objectif n'est pas de « finir la leçon », mais de permettre une progression qui peut s'appuyer sur divers moyens, les meilleurs d'entre eux étant les apports et les questions des apprenants eux-mêmes.

Public et niveau : adultes débutants ; niveaux A1.1 et A1

Thème : salutations et présentation

Durée : 1 heure 30

Support : aucun

Objectif : linguistique : 1^e et 2^e personne du pluriel et 1^e personne du singulier du présent des verbes réguliers (= 1^{er} groupe) et des verbes *être, avoir, s'appeler, aller, c'est* et *quel/quelle* ; sociolinguistique : salutations et présentations.

Matériel : chevalet de conférence mobile,

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : en raison d'une certaine instabilité dans la composition de ce groupe, cette séance s'est déroulée deux fois de manière à peu près identique.

Dans un premier temps, tout se passe oralement. J'ai mobilisé les connaissances et les savoir-faire des apprenants eux-mêmes, connaissances et les savoir-faire qui ne sont pas minces.

Ce n'est que quand tout a été tiré de ce qui pouvait l'être de cette première étape que nous sommes passés à la seconde étape, J'ai distribué une double page³ contenant trois petits dialogues et quelques remarques grammaticales.

Ce dialogue et ces remarques n'étaient que des bases.

Bien sûr, il ne s'agissait pas de lire ou de faire lire les commentaires, au contraire ils ont donné lieu à des exposés éventuellement plus étendus (c'était variable, selon la réaction des stagiaires), à des exercices oraux, à des exemples, à des retours de la part des apprenants. L'écrit n'était là que pour servir de trace de ce qui a été étudié oralement.

En revanche, les dialogues ont été lus à voix haute selon le même principe que les dialogues de la méthode *Communication progressive pour tous-débutants* (Miquel, 1994).

³ Voir annexe 11

Public et niveau : adultes débutants ; niveaux A1.1 et A1

Thème : alphabet et épellation

Durée : 1 heure 30

Support : l'alphabet français

Objectif : maîtriser l'épellation

Matériel : aucun

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement :

Pour donner du rythme, chaque apprenant prononce à son tour une lettre de l'alphabet français. Comme cet alphabet est partiellement connu mais pas complètement, on peut travailler au perfectionnement de la maîtrise par chaque apprenant.

L'épellation est une compétence très importante pour ces personnes amenées à souvent donner à des administrations leurs noms, lieux de naissance, adresses, etc.

De plus, l'occasion est excellente de commencer à travailler également sur les problèmes de graphies. Par exemple, il m'a semblé intéressant d'exposer les règles de prononciation des lettres les lettres *s*, *c* et *g*, ainsi que les digrammes les plus fréquents.

Public et niveau : adultes débutants ; niveaux A1.1 et A1

Thème : effectuer des achats

Durée : 1 heure 30

Support : un dialogue de *Communication progressive en français - débutant*

Objectifs : linguistiques : singulier/pluriel, féminin/masculin, lexique de la boulangerie, orthographe ; sociolinguistiques : formules d'adresses, questions dans le registre courant ; pragmatiques : demande.

Matériel : chevalet de conférence mobile, photocopie des pages 8 et 9, papier et crayon

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement :

Chaque apprenant endosse un rôle dans un petit dialogue simple sur lesquels sont fondés les volumes de cette collection. Je sais que cette technique didactique a été critiquée, mais à mes yeux elle est féconde pour les débutants. Son intérêt est triple :

- évaluation du niveau des apprenants par le formateur.
- première approche du lien graphie/phonie, en particulier découverte des digrammes, des trigrammes, des lettres présentant des difficultés d'interprétation pour la prononciation.
- correction phonétique, ouvrant sur un travail plus complet.

Ensuite, cette méthode propose un « point de grammaire », un « point de vocabulaire », une rubrique « manière de dire » et des exercices qui permettent, à mon avis, une progression réelle des apprenants. Le dernier exercice propose aux apprenants de communiquer à partir d'une consigne.

Les exercices proposés sont l'occasion d'échanges, de questions, de remarques linguistiques et extralinguistiques. L'objectif n'est pas de « finir la leçon », mais de permettre une progression qui peut s'appuyer sur divers moyens, les meilleurs d'entre eux venant des apprenants eux-mêmes.

Public et niveau : enfants et adolescents, débutants (A1.1 et A1) et avancés (A2)

Thème : l'heure

Durée : 1 heure 30

Support : aucun

Objectif : maîtriser l'expression de l'heure, sous les deux formes

Matériel : un jeu de cartes représentant des heures, une feuille d'exposé et d'exercice

Salle : formateur et stagiaires autour d'une table, le formateur se trouvant devant un chevalet de conférence mobile

Déroulement : cette séance s'est déroulée avec chaque groupe à l'exception des non-lettrés.

Le jeu consiste en un paquet de cartes rigides avec un dessin d'une horloge ou d'une montre réglée sur une heure. Dans un premier temps, je retourne une de ces cartes et je demande à un apprenant de me dire l'heure qui est dessinée.

Ensuite, je distribue le document que j'ai rédigé sur le thème de l'heure⁴. Le commentaire de celui-ci prend le temps nécessaire pour que tout le monde ait compris, ce qui est très variable.

L'exercice proposé sert à la fois de support de travail et d'évaluation.

L'utilisation du document est donc très souple : selon dépend certes du niveau des personnes, mais aussi (et surtout dirais-je) de leur motivation. En général, celle-ci est élevée, mais il est arrivé qu'un groupe ne soit pas aussi intéressé que je l'aurais supposé. On est alors rapidement passé à l'exercice, à sa correction et à un renforcement en utilisant le tableau comme support (dessin d'une heure).

Globalement, on pouvait sentir le désir très net des personnes de maîtriser l'expression de l'heure, ce qui se comprend bien quand on pense à tous les rendez-vous qu'ils ont à prendre et à la difficulté du double système de l'expression de l'heure en français.

⁴ Voir annexe 12.

Annexe 10 : Le problème de la transcription

1) Considérations générales

L'écriture n'est qu'un code second : la langue est d'abord parlée (ou gestuelle dans le cas de la langue des signes).

Cette considération est souvent spontanément négligée, à cause du prestige de l'écrit. Même les gens qui n'écrivent pas connaissent l'écrit et valorisent les langues d'écriture. Ils pensent même souvent que leurs « patois » ne s'écrivent pas et ont moins de valeur, retrouvant quelques décennies plus tard la position des locuteurs de langues régionales en France qui dévalorisaient leurs langues locales.

C'est la première des représentations que l'on se fait souvent spontanément à propos de l'écriture des langues. La deuxième est de postuler, sans vraiment y réfléchir, que la relation entre sons et lettres est naturelle, d'une naturalité qui correspond bien sûr à l'écriture de notre propre langue !

2) La situation des réfugiés

Les demandeurs d'asile et réfugiés sont dans une situation particulière : ils doivent en effet faire face à une demande importante de renseignements sur leur identité.

Par définition, leur État d'origine ou de résidence antérieure ne peut pas ou ne veut pas les protéger, ni les aider à établir des documents d'identité.

La personne qui effectuera le relevé écrit de leurs noms et prénoms sera donc un français employé de préfecture et non un national employé de consulat. Comment pourrait-il transcrire d'une manière correcte ou, au moins, cohérente, des noms qui ont pour lui une apparence tout à fait exotique ?

3) Quelques exemples

Par exemple, parmi les tchéchènes russophones que j'ai accueillis dans mes cours, beaucoup avaient un nom se terminant par –AEV.

J'ai pensé que pour prononcer correctement cette finale, il fallait imaginer une graphie avec le E latin à partir du E russe, alors que celui-ci se prononce avec une « mouillure » : une sorte de « yod », en alphabet phonétique international [j].

Cela revient à dire que la meilleure transcription en français dans l'alphabet latin serait AYEVE ou AÏEV. Entre les deux je pense d'ailleurs que le premier serait plutôt une transcription anglo-saxonne : en effet, un francophone risque de prononcer ces suite de phonèmes avec un [e] ou un [ɛ] comme le verbe PAYER par exemple et non un [a].

Je pense que, traditionnellement, la transcription avec l'i-tréma était normale. Les deux derniers ministres de la Guerre du Tsar s'appelaient respectivement Chouvaïev et Belaïev. Un simple recherche sur Wikipédia montre qu'en cyrillique il y a simplement les trois lettres aeb, qui se prononcent [ajef] transcrit en français : aïev. Cette finale semble très courante dans les noms de famille de Tchétchenie.

La différence paraît peu importante, pourtant elle est tout à fait perceptible.

Un autre exemple, beaucoup plus gênant est celui de la prononciation du digramme KH.

Il est clair que ces deux lettres sont souvent utilisées pour noter un son de la langue arabe inconnu en français, en gros celui de la jota espagnole, techniquement une consonne fricative vélaire sourde, notée [x] en API (Alphabet phonétique international).

Les Français ne le comprennent généralement pas et c'est ainsi que tous Khaled de France se font souvent appeler comme si leur prénom s'écrivait Kaled - encore que les choses changent depuis le succès de chanteur Khaled dont la plupart des jeunes prononcent correctement le nom, l'ayant entendu à la radio ou à la télévision.

Un troisième exemple est moins connu et peut-être plus compliqué : les langues slaves écrites avec l'alphabet latin utilisent des signes diacritiques pour noter certains sons. Quand ces personnes écrivent leur nom et que les employés de la préfecture le recopient dans un dossier, cela peut donner des résultats inattendus : transcrire *s* un *š*, c'est transformer, en API, un [ʃ] en [s] et, en français, un *ch* en *s*. Le cas peut se produire par exemple pour des Roms du Kosovo, qui connaissent leur nom en transcription latine du serbe.

4) Un choix parfois difficile

Ainsi, pour des raisons tout à fait pratiques, certaines personnes sont-elles amenées à accepter que leurs propres noms et prénoms soient déformés par des bouches francophones. Les conséquences peuvent en être importantes parce qu'il est très difficile ensuite de revenir sur un nom ou un prénom officiellement inscrit dans l'État-civil français.

Elles l'acceptent en général de bon cœur, alors pourquoi s'appesantir sur ce problème ? Parce que, en-dehors du cas particulier, il me paraît intéressant d'amener l'apprenant à réfléchir à ce problème et à faire un choix en connaissance de cause.

5) Une pratique didactique particulière

Comment peut-on aider les apprenants à se débrouiller dans la complexité des transcriptions ? Je pense s'abord qu'il vaut mieux aborder franchement le problème. De toute façon, ils s'en rendent bien compte un jour ou l'autre, en général très vite.

Voilà la solution que j'ai adoptée. Je prononce le mot, leur nom en général, de deux manières : d'une part selon la prononciation de la langue d'origine, d'autre part selon la prononciation française. Et je précise de manière à être bien compris : « Votre nom, c'est... » et « Les Français vont dire : ... ».

Cela suppose bien sûr de connaître ces deux prononciations. Mais ce n'est pas si compliqué que cela : si l'on ne connaît pas la prononciation originelle, on fait des essais en interrogeant les personnes. Quant à la prononciation française, il faut imaginer quelqu'un qui se contente de lire le nom « à la française ».

L'intérêt de cette pratique réside dans une prise de conscience de la variabilité, selon les langues, des systèmes phonologiques et surtout des systèmes de correspondance entre la phonie et la graphie

Annexe 11 : FLE Sardélie - Débutants

Dialogues à lire et commentaires à comprendre

1) Salutations

- Bonjour, monsieur
- Bonjour, madame. Comment allez-vous ?
- Très bien, je vous remercie. Et vous-même ?
- Parfaitement, merci. Vous travaillez ou vous êtes en vacances ?
- Oh ! Je travaille. Je pars en vacances en août.
- Moi aussi. Cette année, nous allons en Sicile.
- Nous, nous restons en France. Nous allons à Narbonne.
- Eh bien ! Bonnes vacances et à bientôt.
- Merci, bonnes vacances à vous.

Vous : deuxième personne du pluriel. Ou bien plusieurs personnes ou bien forme polie.

Vous travaillez, vous allez.

Vous jouez, vous mangez, vous partez.

Prononciation comme : *é*, écriture : **ez**

Exceptions : vous êtes, vous faites, vous dites.

Comment allez-vous : liaison avec le « t ».

Prononciation comme : *comment tallez-vous*.

Il est arrivé, il est allé, on est arrivé, ils sont allés.

Nous : première personne du pluriel.

Nous travaillons, nous allons

Nous jouons, nous mangeons, nous partons.

Exceptions : nous sommes.

Nous allons : liaison avec le « s ».

Prononciation comme : *nous zallons*.

Vous êtes, vous avez, ils ont, des amis, dix enfants, six ans, trois heures, deux hommes.

Exercices :

- mettez à la première et à la deuxième personne du pluriel du présent les verbes suivants : chanter, rentrer, regarder, dessiner, acheter, écouter, aider, aimer.
- lisez les phrases suivantes : les amis de mes amis sont mes amis ; on est arrivé hier, on est allé voir le Louvre ; ils ont mangé entre deux heures et trois heures.

2) Salutations 2

- Bonjour
- Ah ! Salut, Jean-Pierre. Comment vas-tu ?
- Bien. Et toi, ça va ?
- Pas mal, oui. On a un troisième enfant.
- Félicitations ! C'est un garçon ou une fille ?
- Une fille. Elle s'appelle Anna.
- C'est un joli nom.
- Oui, c'est vrai. C'est le nom de ma mère !
- Quel âge a-t-elle ?
- Déjà trois mois.

Salut : bonjour, plus familier

Tu : deuxième personne du singulier. Forme familière.

C'est :

- pour définir quelque chose : qu'est-ce que c'est ? C'est un stylo.
- pour dire comment est quelque chose : C'est très joli. C'est un beau stylo.

Quel :

Quelle heure est-il ?

Quel âge as-tu ?

3) Présentation

- Bonjour, je m'appelle André, je suis russe. J'habite à Toulouse et je suis marié. J'ai trois enfants. Je travaille comme interprète.
- Bonjour, moi, je m'appelle Sofiane, je suis Syrien. J'habite aussi à Toulouse. J'ai vingt ans et je suis célibataire. Je ne travaille pas pour le moment.
- Je me présente : je m'appelle Francisco et je viens de Colombie. Je vais à l'université de Toulouse. Je ne suis pas marié.

Je suis, j'ai : les verbes être et avoir à la première personne.

Je travaille, j'habite : les verbes réguliers à la première personne.

Je me présente, je m'appelle : les verbes pronominaux à la première personne.

Je viens, je vais : les verbes irréguliers à la première personne.

Je ne travaille pas, je ne suis pas marié : la négation.

Je vis en France depuis – cinq ans.

– le 25 mars 2006.

Je suis arrivé en France – il y a cinq ans

– le 25 mars 2006.

Exercice :

Présentez-vous.

Annexe 12 : L'heure

En France, on dit l'heure de deux manières :

- la manière officielle
- la manière courante

La manière officielle est très simple : on compte les heures de 0 à 23 et on compte les minutes de 00 à 59.

Elle sert pour les horaires officiels, pour les emplois du temps, pour les rendez-vous.

La manière courante est plus compliquée. On compte les heures de une heure à midi puis de une heure à minuit. Le compte des minutes est compliqué. Il faut connaître les mots suivants :

- **midi** et **minuit** qui correspondent à 12h00 et 0h00.
- **une heure, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze heures.**
- **matin, après-midi** et **soir**. Le matin commence à une heure du matin et finit à midi, l'après-midi commence à une heure de l'après-midi et finit à six heures de l'après-midi, le soir commence à sept heures du soir et finit à minuit.
- **demie** (heure) et **quart** (d'heure) qui signifient bien sûr 30 minutes et 15 minutes.
- « **et** » signifie que l'on ajoute du temps, on l'utilise pour un quart (d'heure) et pour une demie (heure). à l'heure, c'est ce qu'on fait jusqu'à 30 minutes après l'heure. Après, on enlève le temps à l'heure suivante avec le mot « **moins** ».
- la suite des horaires, par cinq minutes, est la suivante : **cinq, dix, et quart, vingt, vingt-cinq, et demie, moins vingt-cinq, moins vingt, moins le quart, moins dix, moins cinq.**
-

Exercice : remplissez le tableau

Horaire officiel	Horaire courant	Horaire officiel	Horaire courant
13h00		07h45	
01h00		16h35	
22h00		21h50	
08h20		09h55	
12h15		11h45	
20h05		23h45	
15h10		13h40	
17h30		08h40	
9h25		16h35	
10h30		20h40	