



HAL
open science

Enseignement du FLE à des adultes en exil : un manuel "clé en main" conçu pour les formateurs novices

Caroline Damas Cueff

► To cite this version:

Caroline Damas Cueff. Enseignement du FLE à des adultes en exil : un manuel "clé en main" conçu pour les formateurs novices. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03765549

HAL Id: dumas-03765549

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03765549>

Submitted on 31 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseignement du FLE à des adultes en exil : un manuel “clé en main” conçu pour les formateurs novices

Caroline DAMAS CUEFF

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2021-2022

Enseignement du FLE à des adultes en exil : un manuel “clé en main” conçu pour les formateurs novices

Caroline DAMAS CUEFF

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Ce mémoire se base sur le travail de Coline Picaud, que je remercie chaleureusement pour m'avoir confié son ouvrage, m'avoir accueillie dans ses cours et et avoir répondu à toutes mes questions.

Charlotte Dejean, ma directrice de mémoire, m'a permis de mener ce projet à bien. Je la remercie pour tout le travail qu'elle a accompli pour me guider et me remettre sur la voie, pour ses encouragements et sa bienveillance.

L'association Sorosa de Valence, mon collègue Gilles et les apprenants ont été les partenaires indispensables de ce projet, je les remercie de l'avoir permis.

Un grand merci à toutes les copines de formation continue pour cette année universitaire passée ensemble, pour les encouragements, les travaux de groupes et les “remontages de moral” bien nécessaires pour moi dans l'écriture de ce mémoire.

Tous ceux qui m'ont “servi d'internat” cette année sont également des perles, mes parents, Caro et Guillaume, Claire chez qui j'ai presque une chambre à moi, Amina la championne des locations de dernière minute. Pour tous ces moments plus qu'agréables, merci !

Beaucoup d'encouragements et de “bravo, je sais pas comment tu fais” viennent de mes amis et de ma famille : un grand merci pour leur soutien !

Merci à mes filles Valentine et Juliette, pour leur amour et leur présence, pour avoir compris ma démarche, pour leur patience quand je travaille et pour tout le reste aussi !

Et enfin à Christian, pour tout ce qu'il m'a apporté dans cette année si particulière, je ne peux dire que bravo, et merci. Vraiment.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Caroline

NOM : DAMAS CUEFF

DATE : 13 juillet 2022

Sommaire

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	6
PARTIE 1-CONTEXTE ET PROJET.....	8
Chapitre 1. Formation linguistique des adultes migrants.....	9
1. Historique.....	9
2. Le contexte des ASL.....	11
3. Enseigner en ASL.....	14
Chapitre 2. Le public des cours pour adultes migrants.....	16
1. Un public spécifique.....	16
2. Les différents niveaux.....	16
3. L'hétérogénéité des apprenants.....	17
4. Quelques difficultés.....	18
Chapitre 3. Terrains et projet.....	20
1. Genèse du projet.....	20
2. La MDH Centre-Ville Grenoble.....	21
3. Une association de Valence, Sorosa.....	23
4. Projet d'expérimentation de la méthode.....	25
5. Méthodologie.....	26
PARTIE 2-CADRAGE THÉORIQUE.....	27
Chapitre 4. Démarches didactiques en FLE.....	28
1. Méthodologie, méthode ou approche.....	28
2. Les méthodologies en didactique des langues et en FLE.....	28
3. Les méthodologies jusqu'aux années 1980.....	29
4. L'approche communicative et l'approche actionnelle.....	32
Chapitre 5. Les rôles de l'enseignant.....	35
1. L'enseignant dans l'histoire des méthodologies.....	35
2. Fonctions ou postures de l'enseignant.....	36
3. Les interactions	37
Chapitre 6. La notion d'interculturel.....	40
1. Définition.....	40
2. Place de la culture dans les différentes méthodologies.....	43
3. Aborder l'interculturel.....	44
PARTIE 3-EXPÉRIMENTATION ET ANALYSE.....	46
Chapitre 7. Des principes issus de la pratique.....	47

1. Analyse de discours.....	47
2. Café International : description et influences principales.....	54
2.5 Les principes du manuel mis en regard des principes présents dans le discours.....	57
Chapitre 8. Expérimentation.....	66
1. Analyse des conduites de séances des unités 2 et 5 de Café International.....	66
2. L'expérimentation d'un novice en FLES.....	73
Chapitre 9. Propositions.....	78
1. Renforcement du guidage par l'hamonisation et un renforcement des propositions.....	78
2. Élaboration d'un avant-propos synthétisant les principes de Coline Picaud.....	81
Bibliographie.....	83
Sitographie (dans l'ordre d'apparition dans le mémoire).....	89
Table des illustrations.....	93
Table des annexes.....	94
Table des matières.....	151

Introduction

« Si on avait enfin trouvé la méthodologie et la méthode miracle, ça se saurait, ça se verrait...! »¹

Ce mémoire trouve son ancrage dans le souhait d'apprendre à enseigner à des adultes après une carrière de plusieurs années en tant que professeure des écoles. A l'occasion de cette année de formation, je me suis donc portée volontaire pour donner des cours de FLE dans une association. Je me projetais dans un cours d'alphabétisation où j'aurais pu appliquer les cours et les méthodes apprises cette année. Mon travail de recherche consisterait alors à mettre en place des outils (programmations, séquences, *etc.*) destinés à guider les enseignants débutants de cette association.

La réalité s'est imposée bien différemment, puisque d'abord, il n'y avait pas de groupes ; c'était à nous, les bénévoles, de les créer, en fonction du niveau des apprenants. Il s'est avéré ensuite que les apprenants que nous avons rencontrés avaient tous été alphabétisés et n'avaient donc pas le profil que j'imaginai. Les outils que j'avais pensé utiliser et conseiller à mes collègues bénévoles se sont retrouvés caducs et j'ai dû faire ce que tout enseignant, notamment novice, fait : du bricolage. Piochant dans diverses sources, je créais des cours au contenu approximatif, sans avoir la certitude de mener un travail efficace et utile. Ma réflexion sur un outil pérenne a pris un tour inattendu lorsque m'a été présentée la possibilité de travailler avec un manuel de Français Langue Étrangère (désormais FLE) destiné aux grands débutants. Cet ouvrage a été conçu par Coline Picaud, coordinatrice et formatrice à la Maison des Habitants du Centre-Ville de Grenoble, et elle m'a autorisée à le tester dans le cadre de mes cours. Ce manuel, intitulé *Café International*, est destiné à des enseignants novices, notamment des bénévoles.

Mes questionnements se sont donc portés sur les contenus d'un manuel et d'un cours pour adultes, et sur l'appropriation d'un outil existant par des formateurs débutants. Qu'enseigne-t-on à les adultes migrants ? Comment mener des cours de FLE quand on débute ? Comment favoriser la prise de parole des apprenants ? Quelle place accorder à la culture d'origine des apprenants ? Comment leur faire comprendre les nuances et toutes ces choses invisibles qui fondent leur culture d'accueil ? Quelle méthodologie utiliser avec des adultes exilés ? Pourquoi utiliser un manuel *in extenso* ? Comment bien interpréter un

¹https://www.researchgate.net/publication/335240919_Introduction_a_la_complexite_de_l_enseignement_du_Francais_Langue_Etrangere (Blanchet)

manuel ? Toutes ces questions ont débouché sur une problématique très concrète : dans quelle mesure la méthode *Café International* constitue-t-elle une méthode clé en main, utilisable par des enseignants novices qui enseignent le français à des adultes migrants ? Il s'agit donc d'évaluer si le manuel donne assez de clés en matière de cohérence méthodologique, de guidage et de principes pédagogiques, en lien avec les principes de l'auteure.

Pour répondre à ces interrogations, une analyse du manuel et des indications pédagogiques et didactiques qu'il comporte a été menée. Cette analyse a été mise en regard des éléments du discours de la conceptrice de *Café International*. J'ai également expérimenté le manuel, en m'efforçant de garder un œil neuf sur ma pratique. Enfin, un bénévole lui-même débutant en FLE l'a utilisé dans la même structure que moi, afin que les possibilités d'appropriation du manuel en accord avec les principes de l'auteure soient vérifiées.

La première partie exposera le contexte de ce projet, qui s'inscrit dans l'histoire de la formation des adultes migrants ; les terrains de création et d'expérimentation seront présentés ainsi que la méthodologie utilisée pour le recueil des données. Les notions théoriques de la deuxième partie porteront sur les méthodologies en didactique des langues, afin d'évaluer les influences dans *Café International*, sur les rôles et postures de l'enseignant et la place de la compétence interculturelle en classe de langue. Enfin, la troisième partie sera consacrée aux analyses. Les principes de l'auteure de *Café International* seront étudiés avant d'être mis en regard de l'analyse du manuel ; le dernier chapitre sera consacré aux expérimentations par des bénévoles.

Partie 1
-
Contexte et projet

Chapitre 1. Formation linguistique des adultes migrants

Ce mémoire s'intéresse à la formation linguistique des adultes migrants, ou personnes exilées. Pour comprendre le cadre contextuel du mémoire, l'histoire de la formation linguistique des adultes migrants sera évoquée dans un premier temps pour en comprendre les enjeux.

1. *Historique*

1.1. *Historique de la formation*

La formation linguistique des adultes migrants commence « à la fin des années 1950 et au début des années 1960 » (Adami, 2020 : 25). Selon Anne Vicher (2007 : 272), le public de ces premiers cours est « relativement homogène » ; il s'agit d'hommes seuls qui ont déjà acquis quelques bases de français oral. Il s'agit surtout de cours d'alphabétisation et Adami (2020 : 26) souligne que cette vision va perdurer dans le nom (les « alphas ») comme dans la vision didactique inhérente à ces cours, qui place l'écrit comme but et moyen d'apprentissage : apprendre à lire et écrire le français permet d'apprendre la langue. Ces formations sont principalement assurées par des bénévoles et se teintent de militantisme (Vicher, 2007 et Adami, 2020 : 25). Ce militantisme peut être politique -c'est le cas par exemple avec la CGT², qui organise des cours d'alphabétisation et/ou de français- ou “humaniste ” lorsqu'ils sont pris en charge par des organismes ou des associations à visée sociale telles que la Cimade³.

Dans les années 1970 et 1980, le panorama de l'enseignement-apprentissage pour les exilés se modifie rapidement et durablement. Tout d'abord, les origines migratoires changent : les exilés sont non seulement d'origines géographiques plus variées et éloignées, mais aussi d'origines sociales diverses, avec donc des niveaux de français et/ou de scolarisation antérieure très divers. Vicher (2007 : 272-273) évoque « une fuite des cerveaux » des dictatures, qui signifie l'arrivée en France de migrants très scolarisés. La dénomination « alpha » et les cours d'alphabétisation ne sont pas adaptés à ces nouveaux publics et l'offre de formation commence à évoluer.

Avec la loi de “regroupement familial”, l'état prend conscience que ces personnes exilées veulent souvent s'installer durablement et qu'une politique de formation linguistique doit être mise en place. Selon Leclerq (2012), « les politiques de formation plus ambitieuses et plus structurées se dessinent, organisées autour de deux grandes finalités : meilleure inser-

² Confédération Générale du Travail, syndicat ouvrier

³ <https://www.lacimade.org/nous-connaître/histoire/>

tion en France, y compris pour les épouses, et adaptation des salariés aux transformations économiques ». Les structures d'enseignement pour adultes vont donc se professionnaliser petit à petit.

Les années 1990 voient cette diversité des populations exilées augmenter : « les migrants sont de langues et de cultures de plus en plus diverses, de plus en plus éloignées du français et du modèle socio-culturel français. Les groupes en formation [...] sont de niveaux de scolarisation hétérogènes » (Vicher, 2007 : 275). La formation pour adultes change d'orientation en généralisant le système d'appels d'offres : ce ne sont plus les organismes de formation qui proposent des cours, mais l'État, à travers notamment le Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Étrangers (FAS), organisme ancien dans la formation des adultes migrants bénéficiant des subventions de l'État, qui fait appel aux organismes pour donner des cours dont le contenu est de fait plus contrôlé. Deux types de formations commencent alors à évoluer en parallèle : la voie institutionnelle, et la voie militante et associative.

1.2. Les années 2000

Au niveau politique, une nouvelle orientation est prise au début des années 2000. L'État instaure en 2003 le CAI, Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), qui deviendra en 2016 le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Ce contrat vise notamment à « faciliter l'accueil et l'intégration des migrants arrivant sur le territoire français » (Galligani, 2007 : 286), et en 2005, le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) vient sanctionner un niveau minimal requis en français pour les personnes qui souhaitent s'installer en France. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) intégrera d'ailleurs un niveau Pré-A1 dans sa nouvelle version (CECR ; 2018)⁴. Le CIR repose sur un double principe : la langue est un facteur d'intégration et elle est associée aux principes de citoyenneté. Comme le mot « contrat » l'implique, deux parties sont engagées. D'une part, la personne exilée s'engage dans un processus d'intégration à la société française (respect des lois, formation linguistique et citoyenne) ; d'autre part, l'État s'engage à organiser cette formation. Ainsi, chaque signataire se verra proposer un certain nombre d'heures d'apprentissage du français, basé sur ses compétences préalables, mais cet enseignement n'est plus facultatif comme l'étaient les cours du XX siècle, ils deviennent obligatoires. Il s'agit donc bien d'une « obligation linguistique » (Galligani, 2007 : 288). L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (désormais OFII) est le porteur de ce projet d'éducation linguistique et sous-traite ces formations à des organismes respectant un cahier des charges précis (Adami, 2020 : 28).

⁴<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

2. *Le contexte des ASL*

La formation des adultes migrants s'opère par deux circuits. L'un, institutionnalisé, subordonne les cours à la régularisation de la situation des personnes exilées et rend les cours obligatoires (*cf. supra*). L'autre, associatif, propose des cours sans les assujettir à la possession de papiers ; ils s'adressent donc à toute personne désireuse d'apprendre le français. C'est dans ce deuxième circuit que s'inscrivent les Ateliers Socio-Linguistiques (désormais ASL). Le manuel *Café International* ayant été élaboré dans ce cadre, présenter les ASL permettra de clarifier les objectifs de ces ateliers et d'en présenter les différents acteurs.

2.1. *Les ASL, origine et développement*

Les ASL sont issus d'une évolution des actions d'alphabétisation qui avaient lieu jusque dans les années 1990 dans les centres sociaux ou dans des associations. Dans ces années, le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion) commence à organiser et coordonner ces différentes actions pour mieux œuvrer sur tout le territoire à l'autonomisation des adultes migrants⁵.

En 2004, le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants (CLP) crée un référentiel permettant la création des ASL, le Guide descriptif Actions socialisantes à composante langagière (De Ferrari & al., 2005). Il est financé par l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSÉ⁶), un établissement public dont les objectifs concordent avec ceux du CLP. En effet, l'agence vise l'intégration des populations migrantes, favorise l'accès à la culture et soutient les structures qui œuvrent à ces objectifs.

Les ASL naissent en 2007 lorsqu'ils sont reconnus par l'ACSÉ et de 2007 à 2015, ils sont diffusés, ainsi que leur démarche, dans l'ensemble du territoire français.

Dans cette démarche du CLP, « l'objet des apprentissages n'est plus centré sur la langue. La maîtrise du français devient le moyen de s'intégrer dans la société et d'être autonome dans sa vie quotidienne⁷ ». Les ASL ne sont pas tant des cours de langue qu'une « approche pédagogique visant le gain en autonomie sociale d'adultes migrants vivant en France » (site aslweb.fr). Ainsi, la ville de Grenoble, sur son site⁸, déclare que « l'objectif des actions socio-linguistiques est de permettre aux bénéficiaires de s'approprier l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne ». Société et autonomie sont les mots-clés de ces ateliers, qui ont donc comme objectif principal une meilleure intégration dans la société française par la langue.

⁵ <http://www.aslweb.fr/asl-menu/historique/>

⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Agence_nationale_pour_la_coh%C3%A9sion_sociale_et_l'%C3%A9galit%C3%A9_des_chances

⁷ <https://www.programmealphab.org/content/les-ateliers-de-savoirs-sociolinguistiques>

⁸ <https://www.grenoble.fr/demarche/445/659-ecrivains-publics-et-actions-socio-linguistiques.htm>

2.2. Objectifs des ASL

Les ASL ont trois objectifs singuliers pour remplir l'objectif général énoncé ci-dessus (aslweb.fr) : « l'usage autonome des espaces sociaux, la compréhension des principes / valeurs de la société d'accueil, la connaissance des temps forts / événements de la société d'accueil. »

Le cadre de référence créé en 2004 par De Ferrari, Forzy & Nguyên dans le cadre du CLP est publié sous la forme d'un guide, dans lequel quatre sphères d'autonomisation sont identifiées (2005 : 7) : la sphère publique, la sphère culturelle, la sphère citoyenne, la sphère personnelle. Pour chacune d'elle, des « espaces » (De Forzy & al., 2005 : 4), ou plus simplement des thématiques sont identifiées et exploitées en trois phases : « découverte, exploration, appropriation » (De Forzy & al., 2005 : 4) et ces thématiques permettent d'élaborer les contenus linguistiques concourant à la réalisation des objectifs sociaux. Ce guide se veut donc pratique, avec ses fiches pédagogiques et sa progression, qui doivent permettre à tous les ASL de fonctionner selon les mêmes principes. Ces derniers sont repris sous la forme d'une charte des ASL (annexe 1, p. 95), que les structures s'engagent à respecter. On y retrouve « la démarche pédagogique, les caractéristiques de acteurs et l'engagement des acteurs ».

2.3. Les ASL comme démarche pédagogique

D'après la charte des ASL, voici les principes pédagogiques à mettre en œuvre.

Cette démarche doit respecter les critères suivants :

- utiliser les espaces de la vie quotidienne comme « support des apprentissages » ;
- suivre la progression en trois étapes : « découverte – connaître / exploration – interagir / appropriation – faire seul(e) ;
- suivre les événements du calendrier de la société d'accueil (fêtes, manifestations...).

L'autonomie sociale des apprenants, dans leurs différents rôles (parents d'élèves, usager de certains services) est l'objectif principal et les sous-objectifs doivent être contextualisés, en situation ou par l'« utilisation de documents authentiques ».

Enfin, la démarche des ASL est une démarche globale qui prend en compte trois composantes : « les participants, les partenaires et les membres de l'équipe ».

Il ne s'agit donc pas de cours de FLE classiques. C'est un apprentissage en situation, en groupe et dans le monde, en outre doublé par un apprentissage informel dû à l'immersion. Adami (2020 : 38) relève que le temps des cours en ASL (ou en cours de FLE associatif d'ailleurs) est très court et n'est qu'une part du processus de l'apprentissage linguistique des adultes migrants. Les ASL prennent cette caractéristique en compte en intégrant leur cours dans le tissu social. Il ne s'agit plus tant d'apprendre que « d'apprendre à apprendre en milieu social » (Adami, 2020 : 38).

2.4. Les acteurs des ASL

Acteurs est à prendre ici au sens large, il ne s'agit pas seulement des hommes et femmes dans les ASL mais aussi des partenaires (structures, organismes) qui gravitent autour des ASL.

Les « participants » sont décrits comme des adultes migrants, autonomes dans leur pays d'origine, scolarisés ou non. Cette notion d'autonomie de la personne exilée dans sa vie précédente est capitale puisqu'elle parle de perte et non pas d'essence. Un adulte migrant a besoin d'aide temporairement pour s'adapter mais n'est pas voué à rester dépendant.

La structure de proximité est le lieu des cours, inscrit dans un quartier et une réalité sociale.

Les partenaires, enfin, ne sont pas désignés mais sont également proches du terrain et connaisseur des ASL. Il s'agit des acteurs sociaux (CAF par exemple), ou institutionnels (mairie, collectivités locales...).

2.5. L'engagement des acteurs

Cette partie de la charte des ASL (annexe 1, p. 95) établit les responsabilités de chacun, acteurs pédagogiques ou apprenants, partenaires. Cela implique que tous les acteurs, y compris les apprenants, doivent s'impliquer et s'engager. En ce qui concerne l'accueil des apprenants, il est stipulé que l'équipe pédagogique agit de manière « non-discriminante » envers les apprenants, les informe et se base sur leurs besoins pour les orienter dans les cours adéquats.

2.6. La coordination

Un des acteurs majeurs des ASL est le coordinateur, que De Ferrari & al. (2005 : 12) présentent comme « pivot du projet pédagogique ». Il a un rôle fédérateur et central dans l'organisation des ASL car il est le lien entre les différents acteurs mentionnés ci-dessus. Le *Guide descriptif des ASL* (2005 : 12) présente les quatre axes de travail du coordinateur, qui sont :

- concevoir et suivre les projets ;
- entretenir les relations avec les différents partenaires ;
- organiser, en interne, les différentes actions ;
- communiquer au sein de la structure sociale et à l'extérieur.

Les missions du coordinateur sont détaillées par la suite et mettent en évidence le rôle essentiel de ce référent qui est le garant de la charte des ASL et du bon déroulement des cours.

3. Enseigner en ASL

Les structures proposant des ASL s'engagent par signature à respecter la charte mentionnée ci-dessus. L'enseignement doit donc obéir à ses valeurs. Je détaillerai rapidement le rôle du formateur et une de ses spécificités.

3.1. Les tâches du formateur-animateur

Le Guide descriptif des ASL de De Ferrari & al. (2005) nomme « formateur-animateur » les personnes chargées de cours en ASL et expose les actions à mener et compétences indispensables pour assurer cette fonction. Le formateur-animateur a ainsi quatre rôles à remplir. Celui d'évaluateur, lorsqu'il met en lien les besoins des apprenants avec leurs attentes ; concepteur ensuite, quand il détermine les compétences à travailler et les espaces sociaux à explorer ; didacticien au moment de l'élaboration des cours qui doivent permettre d'acquérir des compétences ; pédagogue enfin pour animer les cours et créer une dynamique de groupe.

Le bénévole

Les formateurs-animateurs en ASL sont presque exclusivement bénévoles. Ils sont de milieux professionnels très variés et n'ont pas systématiquement été formés au FLE avant d'intervenir dans les ASL. Le mot bénévole vient du latin *bene volum* «qui veut le bien», et cette étymologie renvoie à la bonne volonté plus qu'à la formation. Pourtant, les missions du formateur-animateur tels qu'ils sont décrits dans le Guide Descriptif de De Ferrari & al. (2005) ne sont pas différentes de celles d'un professionnel. Il est intéressant de mettre en balance cette pratique bénévole, acquise souvent en situation, avec les savoirs des enseignants. Causa (2014 : 146), reprend Michel Dabène qui, en 1994, définit cinq savoirs enseignants « essentiels ». D'après lui, les enseignants devraient recevoir « une formation disciplinaire ; une formation sur la discipline ; une formation en didactique de la discipline ; une formation professionnelle au métier d'enseignant ; enfin, une formation à l'interdisciplinarité ». Cette proposition dénote une vision complexe de l'enseignement. Pourtant, Causa va plus loin que ces cinq pôles et propose un schéma d'articulation des trois phases de la formation à l'enseignement des/en langues (Causa, 2014 : 150). Ces trois phases comprennent, outre les savoirs (à enseigner, pour enseigner), des phases de réflexion, prises de conscience, analyses, qui insistent sur les dimensions complexes que revêt l'autonomisation des enseignants. Sans formation préalable, les bénévoles risquent de se concentrer sur la partie des savoirs (à enseigner / pour enseigner) sans percevoir les autres

enjeux présentés : déconstruction / reconstruction des représentations, prises de conscience individuelles, *etc.*

Pour pallier les difficultés des bénévoles, la Charte des ASL prévoit leur formation et c'est en partie au coordinateur, formé et rémunéré, qu'incombe la tâche d'accompagner, diriger et former les bénévoles. Ainsi, Coline Picaud⁹ explique qu'à la MDH Centre-Ville (*Cf infra*), « les bénévoles ici dans la structure sont formés de toutes façons, ça veut dire que + Y'a des formations proposées par IRIS, le centre de ressources (*Centre Ressources Illettrisme Isère*) là voilà, régulièrement. Moi je rencontre régulièrement les bénévoles pour voilà, les aider, les aiguiller et tout ça » (A172). Cette formation porte sur la posture andragogique, le public, les thématiques abordées, la place de la grammaire (A176) et reprend donc des éléments de la Charte des ASL ou du Guide descriptif de De Ferrari & *al.* (2005).

⁹ La citation de cette phrase est extraite des entretiens menés avec Coline Picaud. Ils seront présentés dans la partie méthodologie.

Chapitre 2. Le public des cours pour adultes migrants

Les ASL constituent l'un des terrains que j'ai pu observer cette année, mais il n'est pas le seul puisque j'ai été bénévole dans une association. Je vais donc présenter les publics adultes migrants d'une manière générale avant de présenter la structure que j'ai pu observer et celle où je suis intervenue.

Un public spécifique

En tant qu'adultes, les personnes exilées ont un passé qui doit être pris en compte. Ils ont « des parcours, des préoccupations, des intérêts et des objectifs d'adultes » (Adami, 2020 : 34) et les formations de FLE doivent intégrer cette donnée. Coline Picaud, lorsqu'elle évoque la formation des bénévoles, parle de « posture andragogique » (A176). Le terme andragogie vient des termes grecs *andros* et *agogos*, qui signifient “l'homme”(humain mâle) et “le guide”¹⁰. L'andragogie est donc l'ensemble de techniques et pratiques d'enseignement qui s'adressent à des adultes. Elle s'oppose à la pédagogie, destinée aux enfants, par plusieurs critères. Knowles (1973/1990 : 63-77) conceptualise ces deux modèles d'enseignement en six points, résumés ci-dessous sous forme de tableau.

Les apprenants...	pédagogie	andragogie
ont besoin de savoir...	qu'ils doivent apprendre.	pourquoi ils doivent apprendre.
se perçoivent comme...	dépendants.	capables de s'autogérer.
ont une expérience de vie...	qui n'est pas prise en compte.	qui doit être prise en compte.
apprennent...	pour apprendre.	pour affronter des situations réelles.
ont besoin d'être orientés...	vers des contenus, des sujets.	vers des tâches, la vie réelle.
ont une motivation plutôt...	extérieure (note/reconnaissance).	intérieure (motivation propre).

Illustration 1: Les modèles pédagogique et andragogique ; tableau de synthèse selon Knowles

Les deux modèles ne s'opposent pas, mais d'après Knowles, un andragogue « fera tout son possible pour aider les apprenants à prendre de plus en plus de responsabilités dans leur propre apprentissage », et cette conception correspond à l'objectif déclaré des ASL.

¹⁰ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie>

1. *Les différents niveaux*

Que les cours dispensés existent dans le cadre de la charte des ASL ou non, les adultes migrants qui les suivent peuvent avoir des profils très différents. Dans les années 1990, l'immigration augmente et se diversifie, avec des personnes exilées venant de contextes et de cultures de plus en plus éloignées du modèle français (Vicher, 2007 : 275). Ces nouvelles immigrations ont des conséquences sur les cours et les structures qui les dispensent ne peuvent plus seulement proposer les trois cours “traditionnels” « alpha, FLE, illettrés » (Vicher, 2007 : 275.) et multiplient donc les groupes.

La grande diversité des profils des apprenants adultes justifie la présence d'un coordinateur formé qui peut évaluer les apprenants, former les groupes et accompagner une équipe de bénévoles. Elle est aussi un indice fort de l'hétérogénéité des participants.

L'hétérogénéité des apprenants

Pour Adami (2020 : 29), « ce qui constitue la caractéristique la plus importante de la formation linguistique des migrants » est l'hétérogénéité des apprenants. Il explique cette spécificité par plusieurs facteurs (2020 : 29-34) :

- le niveau de scolarisation initial : Coline Picaud, lorsqu'elle mentionne le même sujet, évoque plusieurs apprenantes : « Jiao, la Chinoise a un bac + 5 dans son pays, enfin voilà quoi. Joycee aussi, la Nigérienne, elle a fait des études supérieures etc.. Et d'autres personnes qui ont été très peu à l'école voire pas jamais comme la Somalienne » (A8).
- les origines sociales : bien qu'elle évolue vers des classes plus diplômées, cette variable montre que les apprenants viennent en majorité de classes sociales « populaires » et peu diplômées (Adami, 2020 : 32) ;
- les biographies langagières : les migrants, par leur origine ou leur parcours, ont rencontré d'autres langues, se les sont appropriées à des degrés divers et peuvent donc avoir des acquis langagiers et linguistiques sur lesquels le formateur pourra s'appuyer ; je présenterai plus bas un apprenant plurilingue dont les aptitudes langagières étaient très marquées et l'aidaient fortement dans ses apprentissages malgré un parcours scolaire assez réduit ;
- le temps de présence en France et le projet migratoire : une acquisition non guidée en milieu social a déjà parfois eu lieu lorsque les adultes migrants ont acquis des bases hors formation, ce qui peut parfois entraîner une forme de fossilisation , telle qu'elle

est défini par Gass et Selinker cités par Germain et Séguin (1998 : 130), c'est-à-dire un « phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant ». Le projet de rester ou non dans le pays d'accueil influence également la manière d'aborder les apprentissages, avec une approche « volontariste » dans le cas d'un projet de longue durée ou plus distanciée dans le cadre d'une migration passagère.

Cette notion d'hétérogénéité n'est pas négative en soi. C'est une donnée que le formateur-animateur ne peut pas ignorer. Il doit l'intégrer pour pouvoir construire ses cours en ayant conscience des difficultés et ressources de chacun, et en différenciant ses approches didactiques et pédagogiques.

2. *Quelques difficultés*

2.1. *L'absentéisme*

Une des grandes difficultés de l'enseignement aux personnes exilées est « l'instabilité des groupes constitués. [...] Les absences peuvent être seulement ponctuelles mais elles peuvent au contraire se répéter, sans parler bien sûr des abandons. Ces formations sont conçues parfois sur le principe dit des "entrées et sorties permanentes". [...] Ce type de dispositifs complique très sérieusement la tâche des formateurs et suppose une organisation et une démarche didactique adaptées. » (Adami, 2020 : 53). Tous les formateurs-animateurs en ASL ou en cours de FLE pour adultes migrants font le constat et Coline Picaud également, lorsqu'elle évoque ses difficultés : « on est confronté à l'absentéisme, parce que les cours sont pas obligatoires, [...] ici on a par exemple beaucoup de public fragile, précaire ++ et ++ ça, ça engendre beaucoup de + de rendez-vous administratifs par exemple, de maladies, parce que du coup le stress *et cetera*, engendre aussi beaucoup de rendez-vous chez le docteur, tout ça. Et également le stress tout court engendre des absences [...] ». Cette difficulté se situe à la fois du côté des apprenants, qui, au-delà de leurs éventuelles souffrances, manquent des cours et ne peuvent progresser sereinement, mais aussi des formateurs, qui doivent concevoir leurs cours en intégrant des départs et arrivées permanentes.

2.2. Oral et écrit

Une autre difficulté pour les personnes moins scolarisées ou scolarisées dans un autre alphabet est la prédominance de l'écrit sur l'oral dans notre culture. « Toute la société est structurée par l'écrit : administration, école, commerce, services, loisirs, relations interpersonnelles aussi, si l'on pense par exemple au développement exponentiel du nombre de textos envoyés quotidiennement. [...] la non maîtrise ou la maîtrise insuffisante de l'écrit est un véritable handicap social dans ces sociétés hyper-scripturalisées » (Adami, 2007 : 76-77). Si la difficulté est là plutôt du côté des apprenants, elle peut aussi se retrouver au niveau des enseignants : comment apprendre à (mieux) lire et écrire le français à des personnes qui ne le parlent pas, quelle quantité d'écrit insuffler dans les cours ? Les questions sont nombreuses et peuvent vite rester sans réponse. La spécificité des publics, leurs éventuelles difficultés, la formation des enseignants sont autant de questionnements à l'origine du projet, que je vais maintenant présenter.

Exposer l'évolution de la formation linguistiques des adultes migrants et le cadre des ASL montre la richesse et la complexité de ce type d'enseignement. Les éléments évoqués se retrouvent concrètement dans les terrains du projet *Café International* qui sont présentés à la suite.

Chapitre 3. Terrains et projet

Dans ce chapitre, c'est d'abord le projet *Café International* qui sera décrit, puis les deux terrains dans lesquels il s'inscrit: l'un à Grenoble, où a été créé le manuel, l'autre à Valence, où il a été expérimenté. La méthodologie utilisée pour l'analyse sera expliquée en fin de chapitre.

1. *Genèse du projet*

1.1. *Les constats d'une coordonnatrice et formatrice en ASL*

Coline Picaud a obtenu un MASTER 1 FLES à l'université de Grenoble et a enseigné dans plusieurs structures, à l'étranger et en France. Après un accord de principe de Coline Picaud, établi par mail dans un échange avec C. Dejean, quant la possibilité que j'expérimente le manuel qu'elle avait créé, nous avons eu une première rencontre le 17 février 2022, au cours de laquelle elle a présenté les ASL de la MDH, son manuel et les raisons qui l'avaient poussée à le concevoir. Il a été décidé ce jour-là que j'analyserais et expérimenterais cette méthode pour en dégager les grands principes, didactiques et pédagogiques, avant d'éventuellement proposer un outil complémentaire.

En tant qu'enseignante de FLE et coordinatrice, Coline Picaud a fait plusieurs constats qui l'ont amenée à créer sa méthode.

Le niveau "grands débutants"

Pour Coline Picaud, enseigner aux grands débutants « est le plus difficile parce qu'on part vraiment de zéro » (A40). Elle s'est aperçue que les apprenants de ce niveau décrochaient rapidement. Elle explique ce phénomène par la difficulté ressentie par les apprenants, « et puis le niveau, ils étaient perdus » (A18) et celle ressentie par les bénévoles, qui « savaient pas faire » (A18).

Des méthodes peu adaptées

Étant formée et ayant de l'expérience en FLE, Coline Picaud décide de prendre systématiquement ce niveau en charge. Elle constate rapidement que les méthodes qu'elle essaie d'utiliser sont peu adaptées aux grands débutants. Pour elle, elles contiennent trop d'écrit, vont trop vite et elles déstabilisent voire perdent les grands débutants. Par conséquent, « c'était impossible de les utiliser donc [elle] bricolai[t] [s]es cours comme ça en ++ avec des trucs à droite à gauche » (A18).

Du temps peu rationalisé

Enfin, un autre constat de cette formatrice découlant en partie du constat précédent est l'aspect chronophage de la préparation : « la préparation des cours ça prend trop de temps » (A18). Se définissant elle-même comme meilleure animatrice que conceptrice de contenus (A22), elle s'astreint alors à la création bien en amont des cours pour « gagner du temps » et « être efficace » (A18). Cette préparation anticipée, sous forme de documents tout prêts lui permet, d'après elle, de faire mieux que « pas forcément très bien » (A18).

Ces trois constats ont donc poussé Coline Picaud vers la création d'un outil prêt à l'emploi, mais cet outil a des objectifs plus larges qu'un simple gain de temps.

1.2. Les finalités de la méthode

Le deuxième objectif de Coline, plus large, est de créer un outil dont on peut s'emparer sans aide. Elle s'adresse donc plus particulièrement aux bénévoles, peu ou pas formés à l'enseignement, et qui pourraient suivre sa méthode, pour ne pas se perdre et perdre les apprenants comme cela a été mentionné dans les constats et « dans l'idéal, une méthode comme ça (*elle montre sa méthode*), n'importe qui puisse la + la comprendre » (A172).

Le troisième objectif de Coline Picaud s'inscrit à l'échelle grenobloise. Elle envisage effectivement d'élargir l'utilisation de son manuel à plusieurs MDH de l'agglomération, afin de mieux répartir les groupes de grands débutants. L'utilisation de cette méthode permettrait à plus de bénévoles de pouvoir utiliser un outil rassurant et homogénéiserait les pratiques sur le bassin grenoblois. Elle explique qu'elle souhaite qu'« au niveau de l'agglo, dans chaque MDH il y ait un groupe « Primos », ça nous allégerait nous et les autres structures qui ont des groupes « Primos »[...] » et si elle « arrive à faire une méthode un peu claire, les bénévoles pourront s'en emparer » (A22).

C'est dans cette optique d'efficacité que Coline a créé cette méthode et qu'elle l'utilise au sein de la MDH dans laquelle elle travaille.

2. La MDH Centre-Ville Grenoble

2.1. Quartier et missions

La MDH du Centre Ville, dans laquelle Coline Picaud est coordinatrice et formatrice¹¹ est située dans le secteur 2 de Grenoble¹², qui comprend les quartiers suivants : Mutualité, Foch-Libération, Centre-Ville, Notre Dame, Championnet, Île Verte et Saint-Laurent

¹¹ <https://www.grenoble.fr/lieu/405/137-maison-des-habitant-es-centre-ville.htm>

¹² <https://www.grenoble.fr/63-secteur-2.htm>

Rive Droite. Ce secteur regroupe 34 800 habitants et deux MDH : celle du Centre-Ville et celle du Bois d'Artas. Selon le site de la ville de Grenoble, « les MDH sont des équipements de proximité qui accueillent les résidents d'un secteur dans un cadre convivial pour leur proposer de s'impliquer dans des projets communs et pour leur offrir différentes prestations et activités récurrentes (accueil et accompagnement social, santé, familles, mairie et autres) ». La MDH Centre-Ville offre diverses prestations, dans le cadre de la santé, de la famille et de l'enfance et à caractère social. Les offres au niveau social sont les suivantes :

- écrivain public : aide à la compréhension et à la rédaction de documents administratifs ; accueil des nouveaux arrivants dans les ASL¹³ ;
- actions socio-linguistiques (ASL).

La « brève du mois de juin » (Annexe 2, p.96)¹⁴ présente ces actions régulières et celles, ponctuelles, qui ont été réalisées au mois de juin 2022.

Les ASL de la MDH Centre-Ville

Ces ASL sont coordonnés par Coline Picaud et par une écrivaine publique. Ils sont composés de 13 groupes. Chaque groupe peut accueillir jusqu'à 15 élèves simultanément, ce qui peut paraître beaucoup mais prend en compte l'absentéisme (A12). Les inscrits sont au nombre de 145 depuis le mois de septembre 2021, ce nombre ne correspond cependant pas à la réalité puisque l'atelier de conversation est ouvert à tous et les participants ne sont pas forcément inscrits, pas plus que ceux de Point d'Eau. Coline Picaud estime le nombre de participants à l'ensemble des ASL à 200 (entretien non enregistré). Les cours représentent 39 heures par semaine et sont majoritairement assurés par des bénévoles mais Coline Picaud, en tant que coordinatrice-formatrice, a gardé 10 heures de cours pour garder du lien avec les apprenants (entretien non enregistré).

C'est également elle qui détermine le niveau des apprenants et les place dans les treize groupes de FLE. Elle prend en charge les « grands débutants » ou plus précisément « grands débutants oral, scolarisés, normalement. Qui ont été scolarisés au moins un petit peu, en tout cas qu'ils sachent lire et écrire dans leur langue d'origine » (A14). Comme dans chaque groupe, il y a quinze inscrits en début d'année, mais le groupe n'est jamais au complet. En fin d'année (mai), le groupe est composé de 11 apprenants, ce nombre comprenant les entrées et les sorties de l'année. Bien que plus important en nombre que le groupe de Sorosa, les profils des apprenants sont identiques, ce qui était la condition de notre projet.

¹³ <https://www.grenoble.fr/demarche/445/659-ecrivains-publics-et-actions-socio-linguistiques.htm>

¹⁴ https://www.grenoble.fr/cms_viewFile.php?idtf=22420&path=La-breve-de-la-MDH-Centre-ville-Mai-2022.pdf

3. *Une association de Valence, Sorosa*

3.1. *Historique et missions*

Sorosa (Sororité, Solidarité, Accueil) est une association drômoise, qui a été créée en 2019. A l'origine plutôt destinée aux femmes et aux jeunes exilés, l'association s'est très vite confrontée à des demandes multiples et elle accueille donc maintenant des femmes, à qui elle réserve des créneaux particuliers, des mineurs et des hommes. Sa mission est définie ainsi sur leur site ¹⁵: « défendre, soutenir et accompagner des personnes exilées dans la Drôme ». Pour cela, une équipe de cinq personnes (4 salariés et de 1 bénévole) assure trois permanences hebdomadaires dont la fréquentation est en très forte hausse depuis la création. Deux contrats aidés complètent l'équipe au niveau logistique (entretien des locaux et des logements loués par Sorosa) et deux bénévoles encadrent les cours de FLE.

Les différentes actions menées par Sorosa visent à atteindre les premiers objectifs de l'association, « assurer une permanence pour écouter, orienter, assister dans les démarches administratives et juridiques, informer, fournir du matériel d'hygiène et de prévention, inviter à des rencontres autour de repas partagés et activer le réseau de solidarité si nécessaire » (site internet Sorosa.fr). Le rôle principal de Sorosa est donc d'assurer des permanences afin de conseiller et soutenir les personnes exilées dans leurs besoins : ouverture de droits sociaux, demande de titres de séjour ou recours juridiques, aide au logement, *etc.* En parallèle de ces actions principalement tournées vers l'aide, l'association met en place des moments conviviaux qui permettent d'atteindre un autre but, primordial pour l'association, qui est de « déconstruire les préjugés et œuvrer à l'émancipation » (site internet Sorosa.fr). Soirées chant, soirées jeux, ateliers numériques sont autant de passerelles entre les gens, exilés ou non. Les cours de FLE s'inscrivent à la croisée de ces deux démarches, entre l'aide indispensable pour rendre les gens autonomes et le partage convivial de l'interculturalité.

3.2. *Les cours de français à Sorosa : organisation et rôle des bénévoles*

Les cours de FLE de Sorosa sont des cours “classiques”, dans le sens où ils ne sont pas inscrits dans le cadre des ASL. L'association met en relation les apprenants et les bénévoles et met à disposition des intervenants un local et des ressources didactiques (manuels, imagiers...). Ces cours sont très “jeunes” et très fragiles. Après des débuts “clandestins”, puisque l'association n'existait pas encore officiellement, ils se sont développés rapidement mais comme dans beaucoup de structures, le COVID-19 a mis un terme brutal aux activités en

¹⁵ <https://sorosa.fr/>

2020. De nouveaux bénévoles ont été recrutés fin 2021 pour relancer les cours, qui ont redémarré au mois de février 2022, avec deux volontaires, dont je fais partie. Il n'y a pas eu à proprement parler d'organisation de la part de l'association, qui nous a simplement communiqué une liste de personnes intéressées ; aucune publicité supplémentaire n'a été faite, et seules quatre personnes ont finalement répondu présentes lorsque nous avons relancé les cours. L'absence de proposition en début d'année a peut-être poussé les exilés demandeurs à trouver des solutions dans d'autres structures.

En tant que bénévoles, notre rôle était de contacter les apprenants, de tester leur niveau à l'aide de documents élaborés par nos soins, puis de répartir ces apprenants dans différents groupes. En raison du faible nombre de réponses, nous n'avons formé qu'un groupe, avec lequel nous intervenons en alternance, Gilles (l'autre bénévole) et moi. Nous pensions que par la suite, le bouche à oreille serait un moyen de recruter plus d'apprenants mais il n'en a rien été. Ceci est très surprenant lorsque l'on sait qu'en 2019, 53 personnes avaient bénéficié de cours avec Sorosa.

3.3. Les apprenants de 2022

Le public de cette année se compose donc de quatre apprenants.

Anila a 25 ans, elle est la seule femme du groupe et la plus jeune. Elle est arrivée en France en décembre 2021, pour rejoindre son mari. Son niveau de scolarisation est élevé, elle a un diplôme d'infirmière dans son pays et, outre l'arabe, elle parle et écrit un anglais d'un niveau universitaire puisqu'une partie de ses études supérieures se déroulaient en anglais. Elle a commencé les cours sans savoir parler du tout français, à part les formules de politesse de base. Elle ne souhaite pas rester définitivement en France, mais a une forte volonté d'apprendre et des connaissances métalinguistiques évidentes.

Fisnik est albanais et a 49 ans. Sa venue en France date de six ans et elle a été motivée par les problèmes de santé de son fils qui est actuellement scolarisé en IME. Il souhaite rester en France, mais l'absence de papiers rend sa situation très précaire. Il a été scolarisé en primaire en Albanie et au début des cours, montrait quelques rudiments de français. Après 6 ans en France, il a en effet acquis un peu de vocabulaire en apprentissage « libre » en milieu naturel mais aucune structure ne semble mémorisée et il a beaucoup de mal à répéter, même les modèles les plus simples. Une hypothèse expliquant en partie ces difficultés serait une fossilisation des acquis en milieu non guidé (*cf. supra* : Chapitre 2, 3). Gilles et moi, constatons également de grosses difficultés de concentration qui le gênent dans ses apprentissages.

Selyman, un Afghan de 32 ans et Shahram, un Afghan de 39 ans, complètent le groupe. Arrivés tous deux à l'été 2021, ils avaient suivi l'école primaire dans leur pays d'origine et étaient alphabétisés également un peu en anglais. Leur profil étaient cependant différent, Shahram ayant des connaissances métalinguistiques et plurilingues très prononcées. Titulaires d'une carte de séjour de 10 ans, ils ont été convoqués par l'OFII pour les cours de français dans le cadre du CAI et ont donc arrêté les cours en avril.

4. *Projet d'expérimentation de la méthode*

Coline Picaud souhaite, à terme, faire éditer son manuel pour le proposer aux autres ASL de Grenoble. Cette démarche s'inscrit dans la charte des ASL : « l'équipe pédagogique harmonise et mutualise les pratiques et les outils utilisés en ASL », bien que Coline Picaud vise un terrain plus grand que la MDH de Centre-Ville.

Expérimenter le manuel doit donc permettre d'évaluer si la méthode permet une appropriation aisée par un formateur, respectant les orientations de Coline Picaud. Les principes de cette dernière ne pouvaient pas être tous présentés et analysés, il fallait donc effectuer un choix, en fonction de son discours et des principes qui en émanaient. La place de l'oral et de l'écrit, le type de progression proposé par le manuel et l'animation de classe en lien avec la place de la compétence interculturelle ont été retenus. Ce choix a été dicté par plusieurs facteurs. Le questionnement sur la place de l'oral et de l'écrit trouve son origine dans la densité de certains exercices et dans mes doutes lors de ma pratique. L'animation est un élément très important dans le discours de Coline Picaud et il semblait cohérent de l'aborder comme stratégie d'enseignement. Enfin, la compétence interculturelle est apparue dans le discours de l'auteure et dans ma pratique comme un déclencheur des interactions orales et vérifier sa présence dans le manuel paraissait essentiel. D'autres éléments d'analyse ont été utilisés (l'approche des contenus linguistiques, la place de la traduction...), notamment pour déterminer quelle méthodologie principale est à l'œuvre dans la méthode.

L'ensemble de ces éléments doit permettre d'évaluer dans quelle mesure un enseignant novice peut s'emparer de *Café International* et en saisir les principes didactiques et pédagogiques, pour permettre aux adultes migrants d'accéder à un premier apprentissage du français oral et écrit ainsi que des codes de la société dans laquelle ils commencent à s'insérer.

5. Méthodologie

La problématique de ce mémoire, qui s'interroge sur l'appropriation d'un manuel par des formateurs de FLE débutants, m'a poussée à mettre en place une démarche ethnographique avec des modalités variables.

5.1. Des données provenant directement de l'auteure

Deux entretiens semi-directifs ont été menés avec Coline Picaud, qui m'ont permis, avec l'observation de sa pratique, de comprendre sa démarche et de cerner plus précisément ses principes. Le guide d'entretien est disponible en annexe 3, p. 99. Ces entretiens ont été complétés par un bref appel téléphonique et ont été retranscrits sous la forme d'un seul document (annexe 4, p. 103). Dans ce mémoire, les citations issues de ces entretiens sont identifiées par la lettre A et le numéro de la réplique (A3, A45...).

5.2. Des données issues du manuel

L'analyse du manuel et du guidage m'a permis d'évaluer si les principes didactiques et pédagogiques mis en avant par l'auteure dans ses discours apparaissaient clairement dans le manuel. Cette analyse s'est effectuée sur la base de grilles de Tagliante (1994) et de Bertocchini et Constanzo (2017).

5.3. Des données issues de ma pratique lors de l'utilisation continue de *Café International*

Dans un troisième temps, mon utilisation du manuel m'a permis de mettre en place les activités prévues dans le manuel et de tenir un carnet de bord dans lequel j'ai pu noter mes éventuelles difficultés et les aménagements parfois apportés aux séances. Deux unités seront plus précisément présentées et analysées.

5.4. Des données issues de l'expérimentation par un formateur bénévole débutant

Enfin, avec l'accord de Coline Picaud, il a été décidé que Gilles, l'autre formateur bénévole de Sorosa, pourrait utiliser *Café International*, deux mois après son début comme formateur FLE. J'ai utilisé les entretiens menés avec Coline Picaud pour lui donner quelques pistes d'utilisation et après quelques séances, ses réflexions ont été recueillies dans un entretien semi-dirigé (annexe 5, p. 121 pour le guide d'entretien, et annexe 6, p. 123 pour la transcription). Les citations issues de cet entretien sont identifiées par la lettre B et le numéro de la réplique (B3, B45...).

Partie 2
-
Cadrage théorique

Ce mémoire se propose d'analyser une méthode destinée à des enseignants de FLE novices. Le premier point de cadrage théorique sera donc un panorama des méthodologies en didactique des langues étrangères, qui sont des éléments d'analyse importants dans la conception et le choix d'une méthode. Les différents rôles de l'enseignant seront ensuite examinés pour évoquer les manières d'appréhender l'enseignement dans le discours de Coline Picaud et dans son manuel. Enfin, l'interculturel en classe de langue sera abordé en fonction de différentes manières de l'intégrer aux cours et de son importance dans les apprentissages, notamment dans les interactions en lien avec l'animation de classe.

Chapitre 4. Démarches didactiques en FLE

Méthodologie, méthode ou approche

Ces termes renvoient à des notions assez proches. Beacco (2007 : 16-17) définit ainsi le terme méthodologie : « ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages ». Méthodologie renvoie ainsi à des courants de pensées théoriques qui chapeautent un ensemble de pratiques et peuvent se décliner en méthodes.

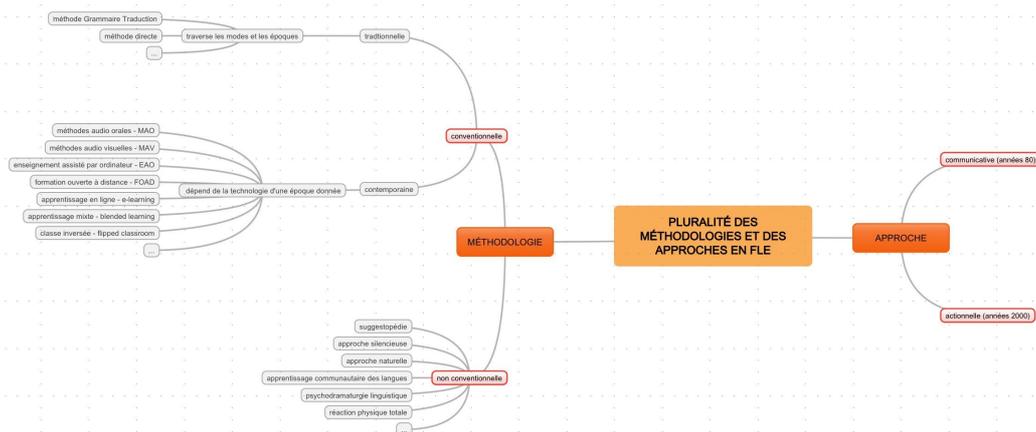
Billières¹⁶ utilise le mot « méthode pour désigner tel ou tel matériel pédagogique », c'est-à-dire l'ensemble des outils mis à disposition d'un enseignant par une maison d'édition par exemple (le manuel, le guide de l'enseignant, le cahier d'exercices, le livret de lexique...). Enfin, le terme d'« approche » renvoie aux courants les plus récents de la didactique des langues, l'approche actionnelle ou l'approche communicative, suivant également Billières (2014), un terme « plus souple, plus ouvert, moins rigide ».

Le mot manuel, quant à lui, devrait désigner l'objet concret, le livre. L'ouvrage de Coline Picaud étant destiné à être clé en main, il est à la fois méthode et manuel et les deux termes seront donc utilisés.

1. *Les méthodologies en didactique des langues et en FLE*

La carte heuristique ci-dessous (et en annexe 7, p. 129) est issue du site de Billières (2014), et propose un panorama des différentes méthodologies et approches en didactique du FLE depuis les années 1960.

¹⁶ <https://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/> (2014)



Les courants sont multiples, des plus traditionnels au plus modernes et on peut donc supposer qu'ils ne s'excluent pas les uns les autres. Il ne s'agit pas ici de les détailler tous, mais de présenter ceux qui ont le plus marqué la didactique des langues afin de pouvoir établir dans quelle mesure ils ont influencé *Café International*.

2. Les méthodologies jusqu'aux années 1980

2.1. Les méthodologies traditionnelles

Issues de l'apprentissage des langues latine et grecque, elles se développent dès la fin du XVI^{ème} siècle et perdurent jusqu'au XX^{ème}. Ces méthodologies ne sont pas propres au FLE, mais aux langues vivantes étrangères (désormais LVE) en général. Une autre dénomination est parfois « grammaire/traduction » (Puren, 1988/2012 : 35), ce qui renvoie rapidement à une conception de la langue comme un ensemble de règles à connaître et transposer. Les objectifs généraux de cette méthode sont principalement culturels : la langue est vue comme un objet en soi et la littérature en est une manifestation « supérieure ». Il s'agit donc de « faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires » et « de former l'esprit des étudiants » (Tagliante, 1994 : 31). Les contenus seront donc écrits, grammaticaux, et les théories de l'apprentissage sous-jacentes concernent la mémorisation (« par cœur ») et une « vision normative de la langue » (Dejean et Metton, 2019 : 5). Les situations d'apprentissages sont variées, du cours individuel au collectif mais ce n'est que très progressivement que les cours de LVE s'instaurent dans les établissements scolaires du second degré (Puren, 1988/2012 : 34).

Pourtant, dès le XVIII^{ème} siècle, ces méthodologies traditionnelles sont critiquées, par le peu de résultats qu'elles obtiennent malgré un travail conséquent. Ainsi, la méthode naturelle, que l'on pourrait comparer aujourd'hui un apprentissage « libre » (Tyne, 2012)¹⁷ en immersion totale, est déjà citée par Montaigne au XVI^{ème} siècle (Puren, 1988/2012 : 25), comme étant plus efficace pour apprendre à parler une nouvelle langue. De nouvelles conceptions vont donc s'opposer à cette méthodologies « grammaire/traduction », et mettre en avant des objectifs plus pratiques dans l'apprentissage d'une LVE jusqu'à un changement de paradigme avec l'introduction officielle de la méthodologie directe dans les programmes de 1901 (Puren, 1988/2012 : 63).

2.2. La méthodologie directe

Selon Wicker Hauser, citée par Puren (1988/2012 : 63), la méthodologie directe évite le détour par la langue maternelle, le détour par l'orthographe, le détour par des règles de grammaire superflues.

C'est donc l'accès à la langue qui devient direct, puisqu'il ne passe plus par la langue source. Il ne s'agit plus de traduire, mais d'apprendre à parler comme l'enfant en milieu naturel : « apprendre à parler par une méthode active et globale » (Tagliante, 1994). Cette méthodologie va d'ailleurs s'inspirer de la méthode naturelle dans ses principes selon Puren (1988/2012, 74-75) :

- un accès au sens direct et intuitif, qui passe par les gestes, les expressions des proches de l'apprenant (sa famille par exemple dans le cas de l'apprentissage de la langue maternelle) ;
- un objectif “audio-oral” : la langue n'est pas abordée par son versant écrit, qui reste secondaire ;
- une méthode active : « l'enfant apprend à parler en parlant », par « besoin, intérêt ou plaisir » ;
- des procédés imitatifs : l'imitation de sons est le premier “geste” par lequel l'enfant apprend à parler, au-delà de la production de sens ;
- des procédés répétitifs : c'est l'écoute et la répétition intensives qui permettent la mémorisation.

Cette influence de la méthode naturelle affirme l'enseignement/apprentissage d'une LVE comme une construction du sens et des structures intuitive (Kassim Mohamed¹⁸) par l'apprenant, qui mémorise en imitant et en répétant. Une grande place est laissée à l'oral et aux jeux des questions-réponses qui permettent de faire parler (Kassim Mohamed). De plus, la progression du simple au complexe, du général au particulier va permettre d'acquérir des

¹⁷ <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00679653>

¹⁸ <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-3-la-methodologie-directe>

structures etc. de plus en plus complexes. Les supports sont tout d'abord liés à l'environnement proche (la classe et ses objets), les textes n'arrivant qu'en second (Tagliante, 1994 : 31).

Cette méthodologie va pourtant rapidement essayer des échecs et des critiques. La décontextualisation des descriptions et des dialogues, le recours aux mêmes référents grammaticaux écrits qu'auparavant et l'inflation du lexique pour lequel il n'y a pas de réelle sélection rendent la langue artificielle et les apprenants ne paraissent pas acquérir de réelles capacités à communiquer. Enfin, les professeurs, entre mal formés et dépassés, contournent la méthodologie directe (Puren, 1988/2012 : 127) car elle paraît trop difficile à appliquer en classe. Elle est donc abandonnée après la Première Guerre mondiale pour laisser la place à la méthodologie active.

2.3. La méthodologie active

Bien que controversée, cette terminologie est défendue par Puren (1988/2012 : 143-144) comme désignant une méthodologie existant à part entière. Elle est directement inspirée de la méthodologie directe mais s'assouplit, dans le sens où elle ne s'oppose plus systématiquement à la traduction ou ne se focalise plus sur une grammaire purement intuitive (Puren, 1988/2012 : 146-147). Elle renforce par contre l'action de l'élève qui est amené à interroger lui-même ses camarades. D'après Paillardon, cité par Puren (1988/2012 : 151) cette nouveauté cherche « un équilibre rationnel, stable et définitif », entre les dérives des méthodologies traditionnelles et celles de la méthodologie directe. Qu'elle soit considérée comme une méthodologie en soi ou un prolongement de la méthodologie directe, cette méthodologie perdure jusque dans les années 1950.

2.4. La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Comme son nom l'indique, elle est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son (Puren, 1988/2012 : 192). Elle apparaît dans les années 1950 en réaction à l'hégémonie montante de l'anglais, avec la création d'un "français élémentaire", par Gugenheim, une liste des mots les plus utilisés en français, et existera dans l'enseignement des langues étrangères dans les années 1960 et 1970.

L'objectif général de cette méthodologie est la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire « familière » (Germain, 1993 : 153). Elle est l'héritière de la méthodologie directe, et donc de l'approche naturelle, puisqu'elle privilégie la construction d'un sens par un lien direct entre l'image et le son, ce que la méthodologie directe se proposait déjà de faire. La méthodologie audio-visuelle cherche aussi à recréer les conditions d'apprentissage de la L1 par un enfant en immersion, qui apprend en voyant et entendant simultanément. Le vocabulaire et la grammaire sont implicites, ils doivent s'acquérir de manière

directe et le recours à la L2 est proscrit, plus sévèrement encore que dans la méthodologie directe (Puren, 1988/2012 : 215), ce qui sera d'ailleurs critiqué par la suite car l'accès au sens par la traduction permet parfois de gagner en rapidité et efficacité.

Dans la méthodologie audio-visuelle, le point de départ est systématiquement un dialogue inventé, accompagné des images correspondantes, qui présente le vocabulaire et les structures à mémoriser par l'apprenant. Ce dernier est actif dans les situations successives d'apprentissage (Germain, 1993. : 155-156). : l'écoute active du dialogue, la répétition des différentes parties du dialogue, la mémorisation et répétition, l'entraînement et la production de nouveaux énoncés.

L'enseignant doit maîtriser les aspects techniques de cette méthodologie, notamment la synchronisation des appareils audio et visuels pour permettre l'accès au sens. Comme la méthodologie directe, cette méthodologie est à appliquer de manière rigoureuse, elle n'est pas centrée sur l'apprenant mais Puren parle de « centration sur la méthode » (1988/2012 : 216).

Selon Besse (1985 : 45), cette méthodologie est assez efficace pour apprendre à communiquer avec des natifs assez rapidement, dans des « situations conventionnelles », mais elle ne permet pas de comprendre des énoncés plus complexes, notamment des natifs entre eux ou dans les médias. D'une part, les dialogues proposés sont trop « normés » (Besse, 1985 : 45), d'autre part les situations de production et réception sont « universalisées » pour s'adapter au plus grand nombre d'apprenants et ne correspondent pas à la réalité. Pour Puren, qui écrit son ouvrage en 1988, soit aux débuts de l'approche communicative, cette méthodologie a notamment contribué à installer la prédominance de l'oral sur l'écrit dans les représentations de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (Puren, 1988/2012 : 259), et elle a donc influencé durablement la didactique des langues.

3. *L'approche communicative et l'approche actionnelle*

Ces deux approches sont celles qui influencent le plus l'enseignement des langues vivantes aujourd'hui.

3.1. *L'approche communicative*

Cette approche apparaît dans les années 1970 avec l'apparition en anglais du *Threshold Level English* (en 1975) et son équivalent français, *Un niveau-seuil* (Coste *et al.*, 1976). Besse (1985: 45-46) décrit l'approche communicative émergente. Comme Germain (1993 : 201), il explique cette naissance, entre autres, par le rejet des méthodologies précédentes : audio-visuelle pour Besse, ou situationnelle pour Germain. En 1985, il est intéressant de noter que la dénomination « communicative » n'est pas encore fixée, puisqu'elle est désignée comme « méthode *cognitive* (surtout aux États-Unis), de méthode *fonctionnelle*,

ou *notionno-fonctionnelle*, de méthode *communicative*, voire de méthode *interactionnelle* » (Besse, 1985 : 45-46)¹⁹. Ces différentes appellations montrent certains aspects de cette approche, les conceptions de l'apprentissage et de la langue notamment, ainsi que l'objectif.

La théorie scientifique de référence de cette approche est le cognitivisme, « qui considère le cerveau comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire » (Cuq, 2003 : 45). Cette théorie replace l'apprenant au centre des apprentissages, dont il est un acteur primordial, et modifie le rôle de l'enseignant, qui devient moins un répétiteur qu'un « facilitateur ».

Selon Germain, (1993 : 202-203), « la langue est vue avant tout comme un moyen de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale ». Cette définition sous-entend la nécessité de prendre en compte la situation de communication, et donc, les différents éléments qui la composent : l'interlocuteur, le lieu, les variations de la langue. Les apprenants ne doivent pas seulement connaître les réalités linguistiques de la langue mais aussi ses conditions d'emploi (Germain, 1993 : 202-203). Les objectifs généraux restent l'acquisition d'une langue orale et quotidienne mais plus authentique que dans les méthodologies précédentes, basée sur les besoins des apprenants, et l'écrit, bien que secondaire, est abordé rapidement en situation authentique également (Tagliante, 2014 : 32).

Cette approche perdure encore aujourd'hui, mais elle évolue, à partir des années 2000, vers l'approche actionnelle.

3.2. L'approche actionnelle

Le CECR

Au début des années 2000, le Conseil de l'Europe publie le CECR²⁰, qui fait état des derniers travaux en didactique des langues, sans pour autant prôner une méthodologie plutôt qu'une autre (Cuq et Gruca, 2017 : 279). Le CECR va uniformiser les niveaux avec les six niveaux de compétences (du A1 au C2) et établir pour chaque niveau quels actes de langages sont concernés. Certaines notions apparaissent telle que la « tâche », qui est définie comme une « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné » (CECR, 2001 : 16). Les exemples cités, « déplacer une armoire », « écrire un livre », « préparer en groupe un journal de classe » montrent que la tâche n'est pas forcément langagière mais a besoin du langage pour être menée à bien. Cette notion de tâche va déboucher sur la perspective actionnelle, qui n'est pas à proprement parler une méthodologie mais plutôt une approche fonctionnelle de la langue.

¹⁹ Les mots en italique le sont dans l'ouvrage.

²⁰ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Les grands principes

La perspective actionnelle n'est pas une méthodologie en soi mais elle se définit par des aspects des méthodologies la précédant. A ce titre, elle est une continuité de l'approche communicative, elle emprunte à la pédagogie du projet qui définit les apprenants comme des acteurs de leurs apprentissages, à l'approche par tâche, à l'approche par compétences (Cuq et Gruca, 2017: 281).

L'approche actionnelle et la formation des adultes migrants.

L'approche par tâche est naturellement liée à la formation linguistique des adultes migrants, car comme l'écrit Adami (2020 : 41), la formation linguistique des adultes migrants « est la perspective actionnelle poussée au bout de sa logique ». Cette formation est en effet ancrée dans le milieu social dans lequel elle a lieu, elle aide les personnes exilées à comprendre la société par la langue et dans la langue du pays d'accueil, pour y agir. Mais Adami (2020 : 41-42) nuance ses dires, car la formation des adultes migrants a eu selon lui une évolution propre. Les démarches didactiques sont néanmoins proches, la langue est un outil qui sert les situations de communication et ce sont ces situations, fondamentalement sociales, qu'il convient d'enseigner à travers les compétences linguistiques.

Ces méthodologies ont des conceptions différentes de ce que sont le savoir et de l'enseignement. Cette diversité se retrouve dans les différents rôles ou postures de l'enseignant, qui ont à leur tour des conséquences sur l'animation de la classe.

Chapitre 5. Les rôles de l'enseignant

1. *L'enseignant dans l'histoire des méthodologies*

Présenter les conceptions des enseignants dans les principales méthodologies met à jour l'évolution de cette fonction mais aussi les différentes relations qui s'établissent entre le formateur et les apprenants. Ces relations font partie de la vie de la classe et les comprendre permettra de mieux évaluer le rôle de l'enseignant selon Coline Picaud.

1.1. *Le Maître*

Dans les méthodologies traditionnelles (grammaire-traduction), la vision de l'enseignant est ce qu'on pourrait appeler une vision "classique". Le formateur détient le savoir et l'autorité, et la relation pédagogique se passe de manière verticale (Tagliante, 1994 : 31) : l'enseignant dispense le savoir et les élèves le reçoivent. La relation est de fait très inégalitaire, elle va de l'enseignant vers l'apprenant et l'erreur n'a pas sa place dans les cours (Germain, 1993 : 106).

Dans son ouvrage, Coianiz (2000) propose une description de l'enseignement des méthodologies traditionnelles

«Alliée du Maître, détenteur du savoir et Grand Dispensateur, la Leçon règne alors sur les têtes studieuses. Compréhension, réflexion, comparaison constituent les caractéristiques de base de la relation pédagogique et les valeurs qui l'accompagnent : effort, travail, difficulté, sanction, professeur-modèle et références culturelles circonscrivent un lieu d'apprentissage où la société exprime son idéal de l'esprit humain ».

L'enseignant et les apprenants sont séparés et la relation à sens unique, ce qui tendra à disparaître avec l'apparition de méthodologies basées sur des besoins plus concrets des apprenants.

1.2. *Le modèle*

La méthodologie directe, influencée par la méthode naturelle, suppose qu'on apprenne une L2 par imprégnation, comme une L1. L'enseignant reste donc le modèle (Germain, 1993 : 129), il détient toujours le savoir, mais sa fonction acquiert une part d'animation puisqu'il doit montrer, mimer et parler pour faire répéter (Tagliante, 1994 : 31). Cette nouvelle posture entraîne une relation moins déséquilibrée et plus d'autonomie et d'initiative sont laissées aux apprenants, même si l'enseignant contrôle encore l'essentiel des interactions.

Dans les méthodologies audio-visuelles, le rôle de l'enseignant évolue peu, il reste le modèle et celui qui met en place les situations d'apprentissage. Une nouvelle fonction apparaît

cependant, celle de technicien, car la synchronisation des appareils est primordiale pour pouvoir enseigner. Tagliante (1994 : 31) définit son rôle comme celui d'un « technicien de la méthodologie », ce qui au-delà de l'aspect technique des appareils, montre que l'enseignant n'a que peu de marge de manœuvre et que la méthodologie domine ses propres acteurs.

1.3. Le formateur-animateur

Les approches communicative et actionnelle se recentrent sur les besoins des apprenants et les rôles de l'enseignant changent en conséquence. Pour Germain (1993 : 206), qui écrit au début de l'ère communicative, les rôles se sont diversifiés mais la nomenclature n'est pas fixée : l'enseignant reste « un modèle » mais il est aussi « un facilitateur », « un organisateur », « un conseiller »... Pour Tagliante (1994 : 32), il « anime ». Ce qui paraît certain, c'est que ses rôles et ses fonctions se sont multipliés et que les relations entre apprenants/enseignant sont plus horizontales qu'auparavant, tous sont considérés comme des constructeurs des savoirs.

La dénomination « formateur-animateur » du guide des ASL (De Ferrari & al., 2005 : 12) semble mettre en avant un double rôle. Le formateur est celui qui détient le savoir et le transmet alors que l'animateur serait plutôt celui qui met en place des situations permettant au savoir de circuler. Cette double appellation déplace donc le rôle de l'enseignant vers un rôle de passeur plus que de modèle.

2. Fonctions ou postures de l'enseignant

2.1. Les trois fonctions de l'enseignant selon Dabène (1984)

Dabène (1984) nuance les rôles de l'enseignant en distinguant trois fonctions, qui apparaissent en alternance ou quasi simultanément dans le discours de ce dernier.

Comme dans les méthodologies précédentes, c'est par l'enseignant que le savoir est apporté à l'apprenant, le formateur est dans ce cas le « vecteur d'informations ». Il organise les activités en amont et définit les savoirs enseignés et apporte du sens à ce qui n'est pas compris.

Dans les méthodologies plus récentes, et notamment dans la formation des adultes migrants, les savoirs sont principalement apportés à l'oral et c'est dans les interactions que se passent les apprentissages. L'enseignant est alors le « meneur de jeu », c'est à lui que revient de distribuer les tours de parole et de proposer le déroulement et l'enchaînement des activités. Dans cette fonction, le formateur doit provoquer la parole des apprenants, il les incite et les encourage à « prendre des risques » (Germain, 1993. : 206).

Enfin, en tant que détenteur du savoir, il devient également « évaluateur » puisque c'est à lui que revient de corriger et valider la parole des apprenants.

2.2. Les postures de Bucheton et Soulé (2009)

Bucheton et et Soulé (2009)²¹ définissent six postures de l'enseignant, qu'ils mettent en regard de postures “réponses” des apprenants. Dans le tableau ci-dessous, ils présentent les différentes postures du formateur et les postures des apprenants en réactions.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, Refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Illustration 2 : Les postures de l'enseignant selon Bucheton et Soulé

Ces auteurs précisent bien qu'aucune posture n'est figée dans le temps et que les enseignants ajustent leur posture en fonction des apprenants. Ils parlent donc d' « ajustements réciproques » et d'une « dynamique » qui s'établit entre l'enseignant et les apprenants. à travers les interactions entre les différents acteurs des classes de langue . Ces interactions langagières sont donc à la fois le marqueur d'une relation mais aussi une des conditions pour les apprentissages.

3. Les interactions

Selon les recherches en didactique des langues, les acquisitions langagières sont directement corrélées aux interactions entre les acteurs de la classe (Cuq, Gruca, 2017 : 122).

²¹ <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

3.1. Des interventions routinisées

La classe n'est pas un lieu de langage libre, au contraire, la plupart des échanges sont planifiés, et les réponses attendues. Cambra Giné (2003 : 112) évoque une « structure ternaire » des échanges : initiation (de l'enseignant) – réaction (de l'apprenant) – évaluation (de l'enseignant). L'enseignant est donc ici à l'origine des échanges et il les clôt par son évaluation, et ces structures en trois temps s'enchaînent les une dans les autres. La contrainte est donc très forte et le contrôle de l'enseignant omniprésent.

Les questions, autres recours classiques de l'enseignant, sont elles aussi des actes langagiers routiniers et répétitifs en classe. La méthodologie directe en a fait un des ces principes d'enseignement et elles apparaissent dans toutes les situations d'apprentissages. Elle n'ont pourtant pas toutes la même fonction. Cambra Giné (2003 : 116) définit plusieurs types de questions, en distinguant tout d'abord deux catégories, celles dont les réponses sont connues par l'enseignant et celles dont les réponses ne le sont pas. Les premières sont destinées à vérifier les savoirs et à maintenir un lien avec l'apprenant, elles sollicitent la parole. Les deuxièmes sont rares, elles servent à lever des ambiguïtés ou des « malentendus » (Cambra Giné, 2003 : 116). Enfin, une troisième catégorie existe, qui mélange les deux autres.

3.2. La planification

Une des tâches de l'enseignant est la planification, c'est-à-dire la préparation en amont des activités et des possibles interactions, le plan de cours. Cette planification est plus ou moins souple et précise. Selon Cambra Giné (2003 : 229), la souplesse permet de s'adapter aux apprenants et est aussi une stratégie de planification à court et moyen terme, ce qui n'a pas été fait un jour devenant par exemple le début de la séance suivante.

Dans cette planification, plusieurs variables interviennent : les objectifs visés, les apprenants, le temps imparti, les ressources... L'enseignant doit faire des choix en fonction de ces variables et prévoir, ou non, des changements dans le cours dus aux interactions des apprenants.

3.3. La flexibilité communicative

Cambra Giné (2003 : 233), citant Bailey, expose les différents objectifs que peut avoir la déplanification lors des interactions. Ces « décisions interactives » aux sollicitations non prévues permettent de « servir le bien commun », « profiter des occasions », « s'accommoder aux divers styles d'apprentissage », « promouvoir l'implication des apprenants » ou encore « faire une distribution équitable » de la parole. Les enseignants sont

donc amenés à accepter ou non ces sollicitations, en fonction de ce que Cicurel (2005 : 180) nomme, d'après Gumperz, « la flexibilité communicative », ou la capacité à s'adapter à son auditoire. Cicurel fait apparaître dans ces déplanifications possible un paradoxe : enseigner une langue nécessite à la fois de « “tenir” l’interaction » en suivant le plan pré-établi, mais aussi de permettre l'émergence d'une « une parole authentique ».

Si on se réfère de nouveau à Bucheton et Soulé (2009), il apparaît que toutes les postures ne se prêtent pas à cette flexibilité. L'enseignant majoritairement en « contrôle » ne laissera pas émerger cette « prise de parole individualisée » (Cicurel, 2005 : 183), tandis que la posture de « lâcher-prise » pourrait faire oublier la planification et son intérêt dans les apprentissages.

Chapitre 6. La notion d'interculturel

Cette notion n'est évoquée ni dans la charte des ASL, ni dans le guide de De Ferrari & al. (2005). Pourtant, la charte explique que les ASL ont pour visée l'« autonomie sociale et communicative » des apprenants, en fonction « des rôles sociaux » qu'ils tiennent. Ces rôles sont de fait inscrits dans une société et une temporalité, c'est-à-dire une culture et la notion d'interculturel a sa place dans les ASL. Je vais donc d'abord définir cette notion, avant de mesurer sa place dans les différentes méthodologies mentionnées ci-dessus et d'observer le rôle de la discussion dans l'approche interculturelle.

1. Définition

La notion de culture est difficile à définir et selon Adami (2020 : 44), elle est même une notion « usée », qui a perdu son sens à force d'être utilisée. Le dictionnaire Larousse en ligne²² propose six définitions, qui renvoient à des savoirs, des habitudes, des comportements... Qu'enseigne-t-on dans les faits ?

1.1. Une définition floue et fluctuante

La “culture cultivée”

Cette expression est tirée d'Argaud (2021 : 11), qui s'appuie sur deux anthropologues américains, Kroeber et Kluckhohn, pour définir deux usages du mot culture. Ce premier usage fait référence à la culture comme un ensemble de savoirs hérités du passé. La culture individuelle est « l'enrichissement et le développement de l'esprit par les connaissances » (Argaud, 2021 : 11) tandis que la culture d'une société est son patrimoine historique et artistique.

La culture “sociale”

Une deuxième définition anthropologique donne un sens plus concret au mot culture, comme un ensemble de comportements et de croyances, représentations, manières d'être (*etc.*) propre à un groupe social défini. Cette culture se transmet « dans et par la collectivité » (Argaud, 2021 : 13), et peut être appliquée à des groupes de toutes tailles et toutes sortes : culture familiale, bretonne, du football... Adami (2020. : 44) est très sévère avec cette

²² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072>

définition de la culture, à qui il reproche son caractère flou et figé. Argaud précise elle qu'en remplaçant de nombreux autres termes, le mot culture s'est transformé en un terme imprécis et ambigu (2021 : 12-13).

Dans le CECR

Le CECR mentionne lui, au chapitre 5, des « savoirs culturels », qu'il détaille en « culture générale » (ou « connaissance du monde »), « savoirs socioculturels » et « prise de conscience interculturelle ». La « culture générale » concerne des faits assez concrets concernant le(s) pays de la langue cible : la géographie, les institutions... C'est une approche assez factuelle du pays concerné. Les « savoirs socioculturels » renvoient aussi bien à la vie quotidienne (manger, circuler...), qu'au relations interpersonnelles et au système de représentations majoritaire dans le(s) pays concerné(s) : valeurs, croyances... Enfin, la « prise de conscience interculturelle » représente « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) » entre la culture cible et la culture d'origine (ici au sens de savoirs socioculturels) (CECR : 83). Pour avoir lieu, cette prise de conscience nécessite pour l'apprenant de comprendre dans un premier temps quelles sont ses représentations et ses connaissances de son propre système (langue, pays,...) pour pouvoir les confronter aux nouvelles représentations et connaissances dont il va avoir besoin.

Cette définition des « savoirs culturels » par le CECR place l'apprenant dans une position d'acteur social, puisqu'il s'agit d'appréhender les codes de la nouvelle société pour pouvoir y agir, pour « développer une compétence interculturelle appropriée » (CECR : 83). C'est principalement sur cette définition que je m'appuierai par la suite.

Les stéréotypes

La comparaison mentionnée ci-dessus entre deux systèmes s'appuie sur des données objectives (un climat par exemple) et subjectives (aimer la chaleur ou ne pas la supporter) et fait bien souvent appel aux stéréotypes.

Pour Bertocchini et Constanzo (2017 : 166), “stéréotype” n'est pas synonyme de “préjugé” ou “cliché”, bien que ce dernier terme soit la première définition du Larousse en ligne²³. Je définirai donc le cliché selon la troisième acception de ce dictionnaire, c'est-à-dire une « caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et

²³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/st%C3%A9r%C3%A9otype/74654>

des jugements de routine ». Cette définition suppose un groupe social ainsi qu'une simplification de ses caractéristiques attendues.

Bertocchini et Constanzo (2017 : 166) rappellent que tout individu en interaction fait appel aux stéréotypes, qu'ils soient positifs ou négatifs :

- pour catégoriser ce qui est nouveau ;
- parce que les catégorisations par stéréotypes sont rassurantes et partagées.

Ces auteures ne condamnent pas le stéréotype en classe de langue, qui est fondamental dans l'explication des coutumes, habitudes, *et cetera* , d'un pays ou d'un autre. Elles demandent cependant à le questionner pour ne pas en rester à ce premier niveau de connaissance et permettre aux apprenants, et aux enseignants, d'appréhender l'altérité.

1.2. Les composantes de la compétence interculturelle

Selon le conseil de l'Europe (Huber & al., 2014 : 83), les composantes de la compétence interculturelle sont au nombre de quatre : « attitudes, connaissances et compréhension, facultés et actions ».

Les attitudes sont des savoir-être qui permettent l'accès à l'altérité et la remise en cause de ces propres schémas de croyances. Les connaissances et la compréhension correspondent à des savoirs concernant les mécanismes de la communication, les interactions... Les facultés sont des capacités à s'adapter et à évoluer dans les multiples situations rencontrées dans les interactions. Enfin, les actions sont les résultantes en actes des qualités mentionnées ci-dessus.

Ce sont donc ces quatre composantes qu'il faut pouvoir enseigner en classe. Le facilitateur, pour le Conseil de l'Europe (Huber & al., 2014. : 93), désigne aussi bien le formateur, l'enseignant ou le parent, c'est à dire le vecteur de cette éducation. Je garderai le terme formateur par commodité. C'est par différentes modalités que cette formation peut avoir lieu :

- l'expérience : c'est le moyen le plus direct d'acquérir ou renforcer la compétence interculturelle. Dans le cas de la formation linguistique des adultes migrants, cette expérience est amenée par l'immersion, mais celle-ci peut être difficile voire brutale. Le formateur doit donc amener cette expérience directe dans des modalités plus sécurisée, par des rencontres, des sorties... ;

- la comparaison : c'est la voie la plus facile en ASL par exemple, mais le formateur doit prendre garde à ce que cette comparaison ne s'accompagne pas d'un jugement de valeur immédiat souvent négatif ;
- l'analyse : au-delà d'un aspect descriptif, l'analyse doit amener les apprenants à comprendre ce qui a pu contribuer à la mise en place de telle ou telle pratique. Cette analyse permet une meilleure compréhension d'un phénomène mais aussi de dépasser le jugement ;
- la réflexion : le formateur doit mettre en place de activités visant à développer l'esprit critique ;
- l'action : c'est le but à atteindre dans une éducation interculturelle, c'est-à-dire participer et coopérer avec d'autres en vue de mieux vivre ensemble.

Les différentes méthodologies en didactique des langues ont intégré les faits culturels ou interculturels dans leurs principes, de manière variée. Étudier ces approches permettra ensuite de définir plus précisément quelles sont les manières d'aborder ces thème dans la méthode en classe de langue et par la suite, dans *Café International*.

2. *Place de la culture dans les différentes méthodologies*

2.1. *Dans les méthodologies traditionnelles*

Dans une longue tradition issue de l'enseignement du grec et du latin, la culture est considérée dans ces méthodologies dans sa définition "culture cultivée". Elle est enseignée à travers la littérature principalement, et vise des connaissances en littérature, beaux arts, histoire... (Germain, 1993. : 103).

2.2. *Dans les méthodologies directes*

Les objectifs linguistiques ont fortement évolué depuis l'enseignement-apprentissage des langues, puisque l'accent est désormais mis sur l'oral et un accès à une langue quotidienne. La culture est elle aussi marquée par cet aspect plus "pratique" et le champ littéraire est délaissé au profit d'une culture plus basée sur la deuxième acception mentionnée ci-dessus : habitudes de la vie quotidienne, pays présentés de manière stéréotypée... D'après Argaud (2021 : 54-55) l'approche culturelle est principalement implicite et descriptive.

2.3. *Dans les méthodologies audio-visuelles*

Les dialogues à la base des méthodologies audio-visuelles donnent de manière souvent implicite des renseignements culturels (Germain, 1993 : 155) plutôt axés sur les

modes de vie. Les reproches faits à ces méthodologies insistent sur l'artificialité des situations et les aspects culturels ne font pas exception. L'évolution de ces méthodologies apportera cependant un peu plus d'authenticité dans leur deuxième génération (Argaud, 2021 : 54-55).

2.4. Dans l'approche communicative

Cette approche ne remet pas les textes littéraires au centre des apprentissages culturels, elle évoque principalement la vie quotidienne, mais en incluant dans les situations présentées davantage d'éléments, dont les non verbaux (Germain, 1993 : 204). La situation de communication étant au centre de l'enseignement-apprentissage des langues, elle doit être la plus réaliste et variée possible (Argaud, 2021 : 54-55). La notion de culture devient donc socioculturelle et montre des scènes plus réalistes et plus complexes.

2.5. Dans l'approche actionnelle

Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme un acteur social et l'approche culturelle lui présente donc des faits sociétaux auquel il pourra être confronté. C'est une approche souvent menée de manière descriptive et par contraste « Et chez toi ? Et dans ton pays ? ». Le but est d'arriver à une « co-culture », c'est-à-dire le partage de valeurs communes permettant l'action (Puren, cité par Argaud, 2021 : 59).

3. Aborder l'interculturel

L'approche interculturelle dépend bien sûr de la conception didactique adoptée en amont. Plusieurs moyens d'aborder cette notion existent voire cohabitent. Je ne vais pas ici présenter une liste exhaustive mais trois manières d'aborder les faits (inter-)culturels et les confronter rapidement avec la possibilité de leur mise en œuvre dans la formation pour adultes.

3.1. Les écrits littéraires

La littérature, source de la culture dans les méthodologies traditionnelles, a été abandonnée par la suite pour privilégier l'oral et des aspects plus quotidiens des langues. D'après Argaud (2021 : 61), les textes reprennent pourtant une place dans la didactique des langues dans une approche « anthropologique et interculturelle » qui permet aux apprenants de se confronter à des systèmes de valeurs ou des thématiques culturelles variés. Cette approche est peu accessible aux adultes migrants des ASL ou des cours associatifs car elle

suppose une certaine maîtrise de la langue et des objectifs à moyen ou long terme, ce que ces cours n'ont pas.

3.2. L'approche par thématique

Adami (2020 : 48-49) définit la démarche didactique de l'interculturel comme un ensemble d'actions quotidiennes visant à modifier ce qu'il nomme *habitus*, d'après Bourdieu, c'est-à-dire un ensemble de représentations, habitudes... en constante évolution que tout individu porte en soi. Cela renvoie approximativement à la notion de culture "sociale". Il propose donc des séquences thématiques basée sur « les pratiques de sociabilité » pour apprendre les faits linguistiques en même temps que les faits culturels au sens large, en se basant sur le quotidien et le calendrier (les fêtes, les élections, une invitation...).

3.3. La discussion

Ciekanski (2014 : 234) s'intéresse à la discussion comme « *objectif d'apprentissage* » et comme « *moyen d'apprentissage*²⁴ ». Bien que son propos concerne les enseignants et non les apprenants, j'ai cherché à intégrer cette notion de discussion dans les moyen d'aborder l'interculturel avec des adultes migrants car elle m'a semblé pertinente et praticable. Selon Ciekanski, cette pratique permet à la fois de viser des savoirs linguistiques (ici débattre) et des savoirs sociaux (« vivre ensemble », « co-réfléchir »). Rapportés aux cours pour personnes exilées, ces objectifs et moyens sont sensiblement différents mais peuvent s'articuler de la même manière. Les savoirs linguistiques peuvent être l'utilisation d'un lexique abordé lors d'une thématique par exemple, des structures (« dans mon pays, on... »). Les savoirs sociaux s'articuleraient autour des temps de paroles, de la confrontation des pratiques, du respect de l'autre, en lien bien sûr avec les savoirs sur les usages en cours dans les pays.

La partie analyse va permettre maintenant d'évaluer de quelle méthodologie s'inspire *Café International* et quels sont les principes de Coline Picaud, notamment en terme d'animation de classe et d'approche interculturelle. Cette analyse portera sur le discours de Coline Picaud et sur l'étude de son manuel. Viendront ensuite deux expérimentations qui mettront en avant dans quelle mesure *Café International* est un outil clé en main. Enfin, des propositions seront faites pour compléter le manuel et aider à son appropriation par des formateurs bénévoles.

²⁴ Ces deux terminologies sont en italique dans le texte.

Partie 3

-

Expérimentation et analyses

Chapitre 7. Des principes issus de la pratique

1. *Analyse de discours*

1.1. *Une expérience d'apprenante déterminante*

Coline Picaud a une formation universitaire, puisqu'elle est diplômée de sociologie et qu'elle a obtenu également un Master 1 FLES. Pourtant, c'est plutôt son expérience personnelle qui a guidé l'auteure dans sa conception de *Café International*. Par exemple, en tant qu'apprenante de l'arabe dialectal tunisien, elle a découvert une méthode²⁵, dont elle s'est « pas mal inspirée » parce que « elle a le mérite de traiter des sujets vraiment pour des gens qui débutent, voilà et assez rapidement tu vois y'a l'argent par exemple, y'a les chiffres aussi » (A42). Sa préoccupation principale s'ancre dans son expérience d'apprenante, « ce qui [lui] manquait vraiment pour au départ ++ pour pouvoir rapidement communiquer dans la vie de tous les jours » (A34).

1.2. *Le choix d'un niveau difficile*

Coline Picaud nomme son groupe « A0 grands débutants oral, scolarisés », ils ont été « scolarisés au moins un petit peu », donc ils savent « lire et écrire dans leur langue d'origine » (A14). Elle remarque cependant qu'elle n'est pas « face à un public FLE égal d'écrit et d'oral » et les publics peuvent être « très différents », certains ayant fait des études supérieures, d'autres étant à peine lecteurs-scripteurs (A8). De plus, en tant que formatrice, elle a fait le constat d'un certain échec dans les cours pour grands débutants (A18) et elle a cherché à trouver des solutions adaptées, en prenant ces groupes en charge.

Grâce à son expérience de terrain, Coline Picaud a une bonne connaissance des adultes migrants qui fréquentent les ASL. Elle mentionne un public « fragile, précaire », dont les conditions de vie sont difficiles, ce qui peut entraîner un absentéisme fort (A6). De plus, le fait d'être confrontés à une nouvelle langue induit chez les apprenants une grande insécurité langagière, c'est-à-dire « la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (Adami : 2014). Coline Picaud explique ainsi ce phénomène : « quand on apprend une langue étrangère on est vraiment nu en fait, on n'est plus adulte, on est comme, on redevient un peu enfant en fait, on n'a plus d'humour, on comprend plus rien, on n'arrive plus à s'exprimer, on est vraiment diminué, on se sent diminué quand on apprend une langue étrangère » (A82). Ces difficultés ont poussé Coline Picaud à prendre en charge les groupes de grands

²⁵ *Tunisian Arabic*, Peace corps Tunisia (1988) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401742.pdf>

débutants, et à créer sa méthode dont elle définit les objectifs, pour les apprenants comme pour les formateurs.

1.3. Objectifs pour les apprenants

L'objectif principal de son manuel est « apprendre à parler pour les grands débutants oral » (A28). Néanmoins, sa méthode comporte beaucoup de documents écrits et de travail sur les compétences écrites, ce qu'elle justifie ainsi : « c'est quand même une méthode pour les gens qui ont été à l'école, donc c'est +++ l'écrit il est présent et bien présent. [...] puisque pour moi, les gens ils apprennent le français à l'écrit et à l'oral »(A152). Mais pour elle, il reste beaucoup moins présent que dans les manuels classiques de FLE (A18, A152), ce qui la rend plus adaptée au public à qui elle enseigne le français.

Un des critères importants pour la création de cette méthode a été par ailleurs l'adaptation au rythme assez lent des apprenants. Il est important pour Coline Picaud de « pouvoir rapidement communiquer dans la vie de tous les jours sans sauter des étapes, parce que les méthodes pour migrants des fois sont ++ sautent des étapes » (A34) ». Elle accorde de l'importance aux bases de la langue orale, sans lesquelles « on n'arrive pas en fait à faire » (A34). On peut penser qu'elle fait de l'expression orale une prémisses à l'action (agir dans l'environnement social), ce qui semble aller à l'encontre de l'approche actionnelle.

Coline Picaud affirme que son objectif est de permettre aux apprenants d'« atteindre le niveau de survie pour que les gens puissent voler de leurs propres ailes après plus facilement » (A32). Deux dimensions sont perceptibles dans cette déclaration : la première concerne ce qu'elle souhaite enseigner, les bases d'un niveau de survie indispensable. La deuxième dimension est ce qu'Adami (2020 : 38-39) définit comme « une démarche d'accompagnement ». Pour Coline Picaud, les apprenants « commencent à vraiment apprendre » (A32) dans le milieu social et elle essaie donc de « préparer les apprenants à tirer le meilleur profit de leur situation d'immersion » (Adami, 2020 : 38-39).

1.4. Objectifs pour les formateurs-animateurs

L'objectif de la création de ce manuel est d'aider les enseignants novices à enseigner à des adultes migrants. Là aussi, c'est sa propre expérience qui a guidé Coline Picaud dans sa démarche : « enfin moi, si tu m'avais donné ça quand j'ai commencé, j'aurais dit « Génial ! » (RR) » (A172). Cambra Giné (2003 : 203-204) s'interroge sur les représentations des enseignants et croit « avec certains chercheurs, qu'il existe un fossé entre la pratique des enseignants et la recherche traditionnelle en éducation, trop éloignée des problématiques quotidiennes ». Les décisions que prennent ces derniers sont le fruit de « cadres de référence propres et éclectiques », constitués de « savoirs, croyances et représentations ». Coline Picaud, lorsqu'elle évoque la conception de sa méthode, évoque l'action : « Et moi j'suis un peu dans la ++ j'y vais

quoi, et elle est beaucoup plus dans la réflexion, et dans l'analyse et dans le méta quoi, c'est très bien mais +++ pour aller vite ça marche pas quoi » (A24). Elle semble ainsi s'affirmer comme une praticienne, dans l'acceptation du dictionnaire en ligne Larousse²⁶, c'est-à-dire une « personne qui exerce son art et qui a la connaissance et l'usage des moyens pratiques, par opposition à théoricien ». On peut penser que « savoirs, croyances et représentations » issus du terrain lui ont permis d'élaborer un outil utile aux débutants. Elle souhaite donc que des formateurs peu formés ou expérimentés puissent s'emparer du manuel, « [...] avec les notes de bas de page ou en tout cas les indications, ce soit suffisamment clair pour que quelqu'un qui est pas forcément ++ un pédagogue averti, il puisse quand même s'emparer de + du truc » (A174).

La seule condition qu'elle juge indispensable à cette prise en main est qu' « il faut quand même savoir un petit peu + animer, mais + ou avoir envie d'apprendre » (A138). Elle définit ainsi le public de formateurs auxquels pourrait s'adresser sa méthode : « ceux qui sont un peu capables de se retrouver en position d'animation face à des gens qui parlent pas, c'est pas n'importe qui, faut quand même un p'tit peu de ++ dynamisme et d'aplomb » (A22), « quelqu'un d'un peu aguerri au niveau techniques d'animation de base » (A138). C'est donc les compétences d'animation en classe qu'elle met en avant et présente comme un pré-requis pour pouvoir s'emparer de sa méthode et cette notion d'animation revient de façon récurrente dans son discours.

1.5. Les principes d'animation

L'ambiance de classe : un principe fort dans le discours de Coline Picaud

L'ambiance de classe apparaît dans un premier temps comme un préalable aux apprentissages. Dans les interventions A74, A80 et A82 de son entretien, Coline Picaud parle de la « bonne ambiance » (A74) de la classe, un lieu où on « se fait des amis » (A80), un cocon « où les gens se sentent bien » (A82) et où ils « se respectent les uns les autres » (A82). Elle en fait un principe méthodologique, car c'est à cette condition selon elle que les apprenants peuvent se sentir bien et « oser parler et faire des erreurs et ça, et c'est comme ça qu'ils vont progresser en fait parce que s'ils osent pas ils vont jamais réussir. ++ » (A82). L'erreur paraît donc consubstantielle de l'apprentissage, elle semble la considérer comme nécessaire aux acquisitions langagières. D'ailleurs, créer ce rapport à l'erreur relève d'une responsabilité presque morale des enseignants pour Coline Picaud :

« on a cette responsabilité-là en tant qu'enseignants, et encore plus dans une langue étrangère, parce que quand on apprend une langue étrangère on est vraiment nu en fait, on n'est plus adulte, on est comme, on redevient un peu enfant en fait, on n'a plus d'humour, on comprend plus rien, on n'arrive plus à s'exprimer, on est vraiment diminué, on se sent diminué quand on apprend une langue étrangère, même avec toute l'excitation, même si c'est dans les meilleures conditions du monde, ben on rougit un peu (R), on fait des erreurs, l'autre il nous comprend pas, c'est dur quand même » (A82).

²⁶ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/praticien/63251>

Par ailleurs, l'humour, «[...]créer une cohésion de groupe, une + faire rire les gens, faire qu'il y ait une bonne ambiance, [...] blaguer, faire des blagues [...] » (A74) est pour Coline Picaud une stratégie d'enseignement-apprentissage. Elle apprécie également quand les apprenants osent pratiquer la dérision, pour elle « ça veut dire que c'est bon, ils se sentent à l'aise, ils sont bien » (A82). Presque paradoxalement pourtant, elle se définit comme « stricte », elle « mène quand même les gens » (A84). Cette position de « contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) crée une posture du formateur qui maîtrise sa classe et peut la mener vers les apprentissages sans se détourner de son but (A84) tout en créant une ambiance chaleureuse et respectueuse.

Cette posture de contrôle se perçoit également lorsqu'elle évoque sa capacité à garder le cap sur ses objectifs d'enseignement : « j'vais jamais me détourner de mon truc jusqu'à partir complètement ailleurs, ça c'est pas possible » (A84), dont on peut se demander si cela va jusqu'à un refus de faire preuve de « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005 : 180). La planification paraît essentielle pour Coline Picaud. Ce cadrage est utile aux apprenants, pour qu'une séance ait une cohérence interne : « mais sinon + pour eux c'est important j'pense que +++ ils soient allés au bout de quelque chose » (A84). Il l'est aussi pour elle-même, cela la rassure d'avoir préparé son cours et de s'y tenir, elle prévoit d'ailleurs « toujours plus au cas où » (A84). Cette prévoyance est la conséquence de ses expériences d'enseignante débutante : « c'est depuis que j'ai connu les premiers temps où tu prépares pas assez et justement t'as des grands moments d'angoisse de "Qu'est ce qu'on fait maintenant ?" » (A84). On peut supposer qu'elle souhaite éviter ces déconvenues aux utilisateurs de son manuel également.

L'effet maître²⁷ ?

Coline Picaud a conscience que son manuel est difficile à évaluer. D'une part, la mise en œuvre en milieu homoglotte ne permet pas de mesurer les acquis sans douter de l'interférence des acquisitions « libres » (A96). Par ailleurs, l'auteur met en balance son manuel et sa manière d'enseigner : « est-ce que c'est ma façon d'enseignement qui fait que ça marche ou est-ce que c'est la méthode qui est assez solide et que donc elle marche, tu vois je sais pas trop » (A96). On peut penser qu'elle a conscience de « l'effet-maître » (Talbot, 2012), et qu'elle constate l'efficacité des cours sans pouvoir déterminer laquelle de ces deux données (le manuel, sa propre personnalité) a le plus d'effet.

1.6. La compétence interculturelle dans et pour les interactions

Les aspects interculturels revêtent de l'importance pour Coline Picaud, qui voit en eux l'occasion de « discuter » (A136), ils lui servent à intégrer dans ses cours les interactions orales spontanées. Dans son ouvrage il lui semble « qu'il y a pas mal d'endroits où ++ y'a de

²⁷ https://ac-toulouse.mon-ent-occitanie.fr/lectureFichiergw.do?ID_FICHER=16966

l'interculturel par exemple, des + thématiques interculturelles, donc là c'est vraiment le moment de faire parler les gens sur leur propre culture » (A168).

C'est une approche de type anthropologique (Argaud, 2021 : 86) qui permet d'aborder n'importe quelle thématique sous l'angle « et chez toi, c'est comment ? » et de susciter ainsi des discussions et comparaisons. Elle s'appuie donc principalement sur les notions d'« expérience » et de « comparaison » définies par le conseil de l'Europe (Huber & al., 2014 :) comme des entrées possibles pour travailler la compétence interculturelle. Elle mentionne par exemple les salutations (A168), dont elle s'est servie pour faire un tour de table des différentes coutumes, ce qui a provoqué une parole plus libre et l'émergence de savoirs socio-culturels partagés. Pour l'auteure de *Café International*,

« c'est plus facile de parler quand on parle de soi en fait parce qu'on connaît son sujet, donc déjà, voilà, ça va donner envie aux gens de parler et de voir qu'on s'intéresse à eux et tout ça donc ils vont avoir plus envie de participer que sur d'autres thématiques peut-être un peu plus compl-compliquées pour + quand on a peu de vocabulaire » (A168).

Cette approche semble à relier avec le climat de classe, et au rôle de l'enseignant, qui doit faciliter la prise de parole, créer un ambiance de confiance et s'intéresser aux apprenants.

Pour finir, l'auteure de *Café International* évoque les sorties comme stratégie : « de faire beaucoup de sorties aussi, tu vois, d'être dehors dans le groupe » (A74). On peut penser que ces activités ont pour but de permettre aux apprenants de connaître leur environnement et de développer les « savoirs culturels » (CECR, 2001 : 83), tout en renforçant la cohésion de groupe.

1.7. Quelques principes didactiques

La grille d'analyse des méthodologies de Tagliante (1994 : 31-32) (annexe 8 p 130) a été un des outils pour distinguer les principes énoncés par Coline Picaud.

Une progression linéaire et spiralaire adaptée au public d'apprenants

Coline Picaud qualifie sa méthode de « linéaire » ; elle semble concevoir un apprentissage par accumulation et enrichissement. : « Y'a une progression, on peut pas prendre la fin et ensuite le début. +++ Ouais y'a une progression de langue, d'acquisition de vocabulaire qui fait qu'on arrive à passer à l'étape d'après parce qu'on a étudié tout ce qu'il y a avant [...] » (A70). On peut donc penser qu'elle a conçu son manuel de manière logique, en se basant sur un « socle » (A70), sur lequel « on rajoute des choses » (A70). Cette progression du plus simple vers le complexe est présente dans la méthodologie directe et constitue l'un des fondements de la méthodologie SGAV.

Par conséquent, l'auteure n'a pas conçu sa méthode en intégrant consciemment l'aspect spiralaire, et elle la perçoit peu comme telle (A68). Elle « pense que [s]a démarche l'est plus que [s]a méthode ++ » (A68). Pourtant, cet aspect est présent dans son discours, avec ce « socle »

(A70) sur lequel elle s'appuie et « qui revient toujours » (A68), avec la révision des notions déjà vues (A68) et surtout, avec la ritualisation de l'activité de description ou les jeux de questions-réponses utilisés à l'oral :

« [...] Parce qu'à force de faire les mêmes activités, y'a des choses qui reviennent, donc les gens s'approprient une forme de routine on va dire sur les séquences. Quand maintenant et on décrit l'image ou la description : comme ça arrive presque à chaque unité, assez vite les gens « Oui, il y a et tatatatata. » et ils commencent à faire de phrases » (A56).

L'enseignement spiralaire est aussi un moyen de s'adapter à l'un des problèmes rencontrés dans les cours, l'absentéisme : « [...] Mais dans l'idée il faudrait qu'elle soit vraiment spiralaire, c'est clair, parce qu'on a ce public-là justement, qui va manquer des cours tout ça : pour pas être perdu » (A68).

La fin de cette citation (A68) montre également un des rôles de cet aspect spiralaire, l'évaluation : « [...]de reprendre des choses, ça montre que ça marche » (A68). Coline Picaud n'évalue pas à proprement parler les apprenants de son cours, elle préfère, proposer des activités qui permettent la réutilisation des notions abordées : elle « évalue comme ça, en refaisant les activités » (106) et les « jeux de l'oie sont [s]es bilans, dans le sens où + [...]on reprend tout en fait » (A106 et A108).

Explicite et implicite

La plupart des points grammaticaux et une partie du vocabulaire sont enseignés de manière implicite, Coline Picaud utilise le terme « diffus » (A122) ou explique que ces aspects de la langues « sont pas formulés comme des points de grammaire en tout cas » (A122). Concernant l'enseignement-apprentissage de la conjugaison, Coline Picaud, évoque « des blocs de conjugaison, voilà, des + verbes, qui sont posés là ou à compléter, donc là y'a de la conjugaison » (A122), suggérant une présentation plus explicite.

L'approche implicite renvoie aux méthodologies pré-communicatives, directe et SGAV notamment. L'accent est mis sur la production d'énoncés fabriqués, et sur la répétition de structures utilisées à l'oral (A112, A114) : « ++ Sur la description clairement, oui, sur “il y a , il n'y a pas” + enfin, ça c'est vraiment : on le travaille beaucoup [...] c'est, c'est pas” ++ ».

Place de l'écrit et de l'oral

L'écrit, « il est présent et bien présent » (A152) dans la méthode *Café International*, car Coline Picaud s'adresse à des apprenants scolarisés. Pour elle, le français est appris « à l'écrit et à l'oral » (A152). Il reste secondaire, car « [...] l'objectif c'est surtout qu'ils se débrouillent à l'oral plus qu'à l'écrit [...] » (A152). L'influence majeure ici semble la méthodologie directe, dans laquelle la langue est « un phénomène, oral (surtout) et écrit, de communication » (Germain, 1993 : 128). Elle utilise également l'écrit « parce que pour certains ça va aider à la mémorisation » (A76).

Place de la traduction

Coline Picaud refuse le recours systématique à la traduction comme stratégie d'apprentissage (A74). Elle ne refuse pas catégoriquement pas le recours à la langue anglaise ou à la langue des apprenants (entretien du 02 mars 2022 non retranscrit) mais elle réserve cette pratique aux points de blocage ou pour un des apprenants de son groupe qui a des problèmes d'audition, pour faciliter son accès au sens ou aux sons.

Stratégies d'enseignement et conception d'apprentissage

Lorsqu'elle est interrogée sur ses stratégies, Coline Picaud pense que c'est [...] de répéter beaucoup hein, de répéter, de nommer, de +++ de jouer + le jeu, on joue beaucoup quand même » (A76). La langue est donc enseignée par la répétition (A76), primordiale dans la conception de l'enseignement-apprentissage de Coline Picaud. Cette répétition se base sur la description (A112), qui amène des structures telles que « il y a », « c'est », des « blocs » (A76), c'est-à-dire des structures que les apprenants peuvent réutiliser : « certains trucs-clés comme les chiffres, la présentation » (A34). Ce travail sur la description est issu des méthodes qui ont inspirées Coline Picaud, notamment des méthodes anglo-saxonnes, qui contiennent beaucoup d'illustrations destinées à être décrites de manière de plus en plus complexe et exhaustive (entretien du 17 février 2022 non enregistré). Pour l'auteure, décrire semble un des premier moyen de rentrer dans la langue, grâce au support de l'image et à la répétition, à la fois de l'activité mais aussi des structures.

Un autre principe est le jeu, l'activité ludique, qui a plusieurs fonctions dans les classes de Coline Picaud. Cette dernière a pour principe d'utiliser son manuel de manière exhaustive, d'avancer (A88, A90) mais il arrive parfois que l'absentéisme soit trop important pendant une séance. Le jeu est alors l'activité privilégiée « pour pas avancer trop sans tout le monde quand même » (A90). Une deuxième fonction est ce qu'on pourrait nommer “la mise en activité” : « j'ai toujours et puis ça c'est peut-être pas assez présent mais j'ai toujours + ben voilà, mon jeu d'images, j'commence toujours mon cours par quelque chose et ça permet d'attendre les retardataires (chevauchement) mais ça lance sans attendre » (A92). Cette activité permet de revoir du vocabulaire et des structures. Enfin, elle a « plein de jeux d'images » et « plein de petites activités, des jeux » pour « piocher de temps en temps + des trucs pour compléter en fait » (A92). La troisième fonction est donc d'être un “réservoir d'activités”, pour compléter des cours si nécessaire .

2. *Café International : description et influences principales*

Café International est une méthode à destination des grands débutants déjà scolarisés auparavant. Son titre vient des ateliers de conversation qui ont lieu à la MDH, et il évoque la

convivialité et la diversité. Selon l'auteure, il est provisoire²⁸. La méthode se compose d'un manuel et d'un fichier d'activités, tous deux à l'usage de l'enseignant et des apprenants.

2.1. Le manuel

Le manuel se compose pour l'instant de 24 unités, mais sa conceptrice a prévu d'en créer encore deux d'ici la fin de l'année 2022, et d'achever ainsi son ouvrage, prévu pour une année en ASL, à raison de 4 heures par semaine. Les unités correspondent à des thématiques, telles que l'unité 1 (u. 1) « Je m'appelle », qui enseigne aux apprenants à se présenter, l'unité 12, qui aborde la famille, ou la 21 qui a trait à la santé.

La présentation est claire, aérée, ce qui est une volonté forte de Coline Picaud (entretien du 17 février 2022, non enregistré), qui trouve les autres manuels souvent trop denses pour les débutants. Les illustrations faites par ordinateur aident à l'organisation et apportent de la couleur. Les dessins, créations de l'auteure, rendent le contenu accessible. Il se dégage de l'ensemble de la simplicité et de la bonne humeur grâce aux illustrations, aux couleurs et à la clarté de l'ensemble.

Chaque unité débute par un dialogue mis en situation par une illustration et se termine par un document photographique authentique que les apprenants peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne. Le corps de l'unité est composé de plusieurs pages illustrées alternant des activités lexicales, sémantiques ou grammaticales, mêlant l'oral et l'écrit. Toutes les trois ou quatre unités, un bilan formel ou informel (jeu de l'oie) permet de vérifier les acquis.

Le manuel est à l'usage des enseignants et des apprenants, ce qui en fait son originalité. A l'usage des enseignants dans un premier temps, puisqu'il est le support des activités orales et collectives. De plus, souvent en bas de page, des indications didactiques et pédagogiques guident l'enseignant qui débiterait avec cette méthode. Ce guidage est principalement descriptif, dans la mesure où il détaille certaines activités, notamment les questions que l'enseignant va poser. Les apprenants utilisent aussi directement l'ouvrage puisqu'il est destiné à être photocopié et distribué pour être complété.

2.2. Le fichier d'activités

Ce fichier est un document à part entière, prévu pour être imprimé sur papier épais, ou plastifié, pour être découpé. Il est composé de cartes objets de la vie quotidienne, de jeux (jeux des articles partitifs, memory de la famille et des chiffres) ainsi que de cartes personnages. Une partie explicative précède chaque série de cartes et permet à l'enseignant d'en comprendre les différentes utilisations : mise en activité en début de séance (avec une évolution au fil du temps), entraînements, jeux autonomes ou dirigés... L'enseignant peut s'en servir

²⁸ Il pourrait s'appeler *Entre parenthèses*.

sans les donner (pour réactiver le vocabulaire par exemple) ou les faire manipuler par les apprenants (c'est à eux de faire deviner en décrivant une carte objet).

2.3. Spécificité didactique

Le méthode de Coline Picaud ne comprend pas de guide pédagogique. C'est une volonté de sa part, car elle trouve souvent ces ouvrages trop lourds et difficiles à utiliser, surtout lorsque le temps manque et que l'on vise l'efficacité (entretien du 17 février non retranscrit). Elle souhaite qu'un enseignant débutant puisse utiliser sa méthode sans autre aide que la méthode elle-même et les « notes de bas de page » ou « indications » (A174) qu'elle contient. L'analyse de ces indications fait apparaître qu'une partie des fonctions d'un guide pédagogique classique est remplie et que certains principes sont compréhensibles.

Annnonce des principes méthodologiques que la méthode suit

L'absence d'avant-propos à la méthode ne permet pas de distinguer d'emblée les principes méthodologiques de *Café International*, mais une étude approfondie permet d'en dégager certains. Par exemple, les activités ludiques sont mentionnées directement ou indirectement dans les unités 0, 2, et *cetera*, ce qui permet de dégager le principe du jeu comme stratégie d'enseignement-apprentissage.

Outil de formation pour les enseignants

Au début, les activités proposées en lien avec les fiches évoquent le jeu (U.0 : lancer une balle, u.3 : jeu des images...). On peut donc éventuellement en tirer un principe d'animation (intégrer du ludique dans toutes les unités) mais ce n'est pas dit explicitement.

Apports explicatifs sur des notions ou des façons de les présenter aux apprenants

Le guidage décrit effectivement les démarches explicatives de l'enseignant, les mimes, les gestes, qui sont des techniques d'accès au sens (7 occurrences) : « en désignant les choses » (u. 1), « le formateur explique le vocabulaire avec des gestes » (bilan 1)...

Propositions d'activités complémentaires

Quelques activités sont décrites en début de manuel pour amorcer les séances et le guide des activités propose une utilisation ritualisée des cartes-objets.

2.4. Les influences majeurs dans la conception de Café International

Pour créer *Café International*, l'auteure s'est basée sur un manuel qu'elle a expérimenté en tant qu'apprenante, et sur des méthodes ou manuels qu'elle a pu analyser, avec notamment des approches anglo-saxonnes.

*Tunisian Arabic*²⁹

Tunisian Arabic est un manuel créé en 1979, pour des membres des *Peace Corps* intervenant en Tunisie. Il a été possible de consulter une dernière version de ce manuel, parue en 1988. « Le **Corps de la paix** (*Peace Corps*) est une agence indépendante du gouvernement des États-Unis, dont la mission est de favoriser la paix et l'amitié du monde, en particulier auprès des pays en développement³⁰».

Les *Peace Corps* travaillent avec des gouvernements et ont besoin d'apprendre rapidement les bases de la langue du pays où ils sont affectés en mission. En Tunisie, ils sont intervenus de 1962 à 1996 puis à nouveau en 2013. Ce manuel a donc été créé pour que des agents apprennent les rudiments de l'Arabe tunisien, et non l'Arabe classique. Par conséquent, dans le manuel, l'écriture arabe n'est quasiment pas enseignée parce que les transcriptions phonétiques des mots arabes permettent plus rapidement de s'approprier des sons qu'un nouvel alphabet. Ces transcriptions ne s'adressant pas à des spécialistes, elles ne s'appuient pas sur l'Alphabet Phonétique International (API) mais sur les sons anglais et leur écriture.

Le manuel est composé de 15 unités thématiques : « Greetings », « The post office », « At the bus station »³¹... Chaque unité commence par un dialogue illustré par un dessin. Ce dialogue est écrit en alphabet latin de manière à reproduire les phonèmes de l'arabe tunisien sans passer par la graphie de l'arabe classique. Des symboles diacritiques sont utilisés (: - lettres barrées...) lorsque la correspondance entre l'alphabet latin et le phonème en Arabe n'est pas exacte. Les apprenants peuvent ainsi prononcer les mots de la langue cible sans passer par un nouveau système écrit. Le dessin est simple et facilement compréhensible : les figures masculines et féminines sont stéréotypées (chapeau/robe), les objets stylisés pour n'en donner que la forme la plus simple, facilement reconnaissable. Il est à noter que la méthode, qualifiée de « très austère » par Coline Picaud (42), est exclusivement en noir et blanc. Le dialogue est ensuite traduit, puis viennent des apports et exercices de vocabulaire, des notions grammaticales sous formes de leçons, des exercices de lecture et de compréhension ainsi que de production écrites (en phonétique). Quelques exercices d'écriture (graphisme) émaillent le manuel, mais on ne comprend pas bien à quoi ils se réfèrent.

Cette méthode a été une influence pour Coline Picaud, car « elle a le mérite de traiter des sujets vraiment pour des gens qui débutent, voilà et assez rapidement tu vois y'a l'argent par exemple, y'a les chiffres aussi » (A42). On peut percevoir un fort souci d'efficacité, la langue devait servir à répondre à des besoins immédiats et essentiels. La structuration de *Tunisian Arabic* se retrouve

²⁹Tunisian arabic, Peace Corps Arabic, 1988 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401742.pdf>

³⁰ https://fr.wikipedia.org/wiki/Corps_de_la_paix

³¹« Salutations », « A la poste », « A la gare routière ». Traduction faite par mes soins.

clairement dans *Café International* : dialogue, illustration, points de grammaire, exercices. La grande différence est la présence de la traduction dans *Tunisian Arabic*.

Allons-y³²

La deuxième inspiration de Coline est une méthode soudanaise de Français destinés à des adolescents en milieu scolaire intitulée *Allons-y*. Cette méthode est donc très différente de *Café International* et de *Tunisian Arabic*, puisque elle n'est pas destinée à des adultes et surtout parce qu'elle s'adresse à un public en milieu hétéroglotte, qui ne pourra donc pas conforter ses apprentissages avec l'immersion. Le manuel est entièrement en français, le lexique situé en fin d'ouvrage est la seule présence de la langue arabe. Aucun enseignement-apprentissage de l'alphabet latin n'apparaît, on peut donc supposer que l'apprentissage du français est consécutif de celui de l'anglais et que les apprenants maîtrisent à la fois notre alphabet et les correspondances grapho-phonologiques de base.

Cette méthode est précédée d'un avant-propos qui l'adosse au CECRL et présente l'organisation du manuel et des unités. Il présente également les outils du manuel : précis de grammaire, transcription des documents audios, lexique français-arabe... Le manuel est composé de deux modules de trois unités, organisées en activités langagières (lire, parler...)

L'influence sur *Café International* apparaît dans les thématiques, l'approche inductive de certains points de grammaire, l'importance accordée aux nombres, la présence de dessins, et pour finir, dans l'impression "joyeuse" qui se dégage de l'ensemble, grâce aux illustrations et aux jeux.

3. Les principes du manuel mis en regard des principes présents dans le discours³³

3.1. Les objectifs : place respective de l'oral et de l'écrit

La méthode de Coline Picaud est constituée d'un document unique à l'usage des apprenants et des formateurs. Elle contient donc tous les aspects d'une méthodes : supports, activités, exercices. En ce sens, l'écrit est très important et peut sembler l'objectif principal. Pourtant, les objectifs visés par le manuel ne sont pas présentés et dans son discours, l'auteure donne la prééminence à l'oral : « les gens ils apprennent le français à l'écrit et à l'oral même si l'objectif c'est surtout qu'ils se débrouillent à l'oral plus qu'à l'écrit, quoi. Ça donne quand même les bases à l'écrit quoi » (A152).

Cette subordination de l'écrit apparaît dans les indications de bas de page : « On passe à l'écrit pour fixer l'apprentissage » (u.1), « le formateur doit insister (avant une éventuelle mise à l'écrit) sur les

³²Allons-y, Méthode de Français, Centre National des Méthodes et de la Recherche Pédagogique ...
<https://manuelallonsy.com/ressources-daccompagnement-du-manuel-allons-y/>

³³ Les grilles d'analyses utilisées se trouvent en annexe 8 p. 130 et annexe 9 p. 132

pronoms possessifs » (u9), il faut « privilégier l'oral pour la présentation du petit déjeuner puis on passe à l'écrit dans un second temps » (u.12). Ces directives sont très peu nombreuses alors que l'accent est mis sur l'oral de manière très forte. Elles se rapprochent donc du discours de l'auteure, qui place l'objectif oral avant l'écrit, mais sont à analyser pour comprendre la place de l'écrit.

Les documents scripto-visuels proposés sont variés :

- supports non authentiques : dialogues (toutes les unités), illustrations servant à la description (toutes les unités), exercices (toutes les unités), calendrier (u. 6), emploi du temps (u.16), horaires (u. 17) , plan (u. 18) ;
- documents authentiques: photographies authentiques de documents écrits sociaux (affiches, annonces... : toutes les unités), cartes (u. 2, 7, 8, 23), menu (u. 14), formulaires (u. 15-16-17), magazine publicitaire (u. 17), plans (u. 18, 22), urgences + ordonnance (u. 21), petites annonces (u. 23), factures (u. 23).

Les supports non authentiques constituent la base du manuel et sont donc plus nombreux que les documents authentiques. La place de ces derniers a été renforcée cette année par l'introduction de photographies prises dans la rue et présentant des écrits sociaux. Ces documents sont à comprendre et interpréter (« En situation », « C'est quoi ? C'est où ? C'est ouvert le samedi ?... ») et permettent à la fois une approche de la société et des faits socio-culturels et des apprentissages linguistiques (« C'est ouvert, c'est fermé... »). Les écrits authentiques directement utiles aux apprenants (formulaires, ordonnances) sont présentés à partir de l'unité 15 Cette introduction tardive est défendue par Coline Picaud qui justifie ce choix par la nécessité d'acquérir d'abord des bases avant de pouvoir s'y confronter (A34).

Par ailleurs, l'analyse permet de montrer la présence systématique d'exercices, dont les consignes sont claires, voire intuitives et que les apprenants remplissent sans les recopier. Cette utilisation confère à l'ouvrage de Coline Picaud une double nature qui en fait son originalité, il apparaît en effet comme un mixte entre un manuel et un fichier. C'est un manuel, puisqu'il sert de référence et présente des documents à étudier, et aussi un fichier car il est conçu pour être rempli (exercices, productions...) ou photocopié.

3.2. Progression

La planification n'est pas abordée puisqu'il n'y a pas de programmation comme il peut y en avoir dans d'autres méthodes. La conception initiale du manuel est linéaire mais le discours de l'auteure a clairement montré que l'aspect spiralaire était primordial. L'apparence du manuel est d'ailleurs plutôt spiralaire, avec la reprise d'éléments (questions, utilisation des nombres, activités ritualisées) mais la linéarité apparaît avec la complexification des documents et des exercices qui montrent les savoirs acquis. L'apparition des documents authen-

tiques en unité 15 fait écho au discours de Coline Picaud : les bases étant censées être acquises, ces écrits peuvent être introduits

Dans le guidage, l'aspect spiralaire apparaît à plusieurs reprises sous des formes variées : « révisions semaine précédente » (u.2), reprise d'activités (lancer la balle u.0 et u.2), « révision »/ « l'apprenant essaie de dire tout ce qu'il connaît » (u.4), « revoir ce qui a été appris en classe » (u.9)... Cette présentation indirecte peut passer inaperçue au premier abord, mais un formateur débutant est souvent attentif au guidage et il pourra donc être amené à comprendre cette approche spiralaire.

La linéarité est exprimée aussi, soit indirectement « Le formateur introduit " Il y a "mais sans insister » (u.1), « sans détailler pour le moment » (u.5), soit directement « l'on y reviendra plus tard » (u.4)... Ces indications sont en accord à la fois avec les principes de Coline Picaud (enrichissement progressif, méthode linéaire et spiralaire) et avec ce que le manuel propose : une progression du simple au complexe.

3.3. Approche des contenus linguistiques

Dans le manuel, les notions linguistiques sont peu évoquées et pour la plupart non explicitées. C'est en cohérence avec le discours de Coline Picaud, qui aborde de manière « diffuse » ces notions. Lorsque nous abordons l'apprentissage du code, elle regrette dans un premier temps de ne pas faire assez de place à la phonétique : « Parce que c'est vrai que je le fais pas assez. En fait, j'le fais, mais c'est pas formalisé et je le fais un peu au fil de l'eau. Ce serait bien que ce soit plus comme une activité vraiment + » (A128) avant de se rendre compte qu'elle aborde ces notions à chaque séance, avec « la lecture, avec tous ces textes lus, les dialogues-là, donc quelque part c'est une façon de travailler la phonétique aussi donc + » (A132). Le guidage marque une différence entre l'approche du lexique et celle de la grammaire.

Le lexique est « nommé » (u.1), « expliqué » (u.5 x2,), « donné » (terme utilisé dans presque toutes les unités, avec la photographie « en situation »), c'est donc une approche explicite qui apparaît. La sémantisation se fait également par les objets, gestes et les mimes, c'est-à-dire très concrètement, dans plusieurs occurrences : « Le professeur pose des questions en désignant les choses ou personnes de la classe » (u.1), « il explique Ici, Là et Là-bas, toujours avec des gestes » (u.5), il travaille « en s'aidant d'une boîte et d'une balle » (u.6), « à grand renfort de gestes » (bilan 2).

Les points grammaticaux sont abordés de manière implicite « On commence ainsi à aborder les pronoms personnels, sans détailler pour le moment » (u.5). A l'unité 9, ces mêmes pronoms sont retravaillés ; cette fois-ci, « le formateur doit insister (avant une éventuelle mise à l'écrit) sur les pronoms possessifs ». Cette activité aborde encore la grammaire de manière implicite, même si un tableau des pronoms apparaît dans le manuel. Enfin, « le formateur doit

prêter attention à l'emploi des possessifs » à l'unité 12, lors d'un travail sur la famille ; ces mots apparaissent dans le dialogue initial, dans l'arbre généalogique à compléter et les devinettes associées, dans trois exercices, mais seule la dernière consigne les nomme explicitement pour un travail oral. Par ailleurs, cette approche sur trois unités différentes montre bien l'aspect spiralaire de la méthode et s'apparente à une trame d'apprentissage : découverte à l'unité 5, appropriation à l'unité 9 et réemploi à l'unité 12.

L'enseignement-apprentissage des verbes est d'abord implicite, ils sont présentés sous forme de tableau et il n'y a pas de guidage (u.2, 3, 4, 11). A l'unité 12, les « verbes conjugués permettent à l'apprenant de commencer à conjuguer. Le formateur insistera sur les terminaisons des verbes du 1er groupe, en signalant l'exception du verbe aller. Plus globalement, l'idée est de donner les outils aux apprenants, les encourager à faire des phrases avec différents pronoms personnels ». Il n'est cependant pas évident de savoir si cette apprentissage explicite doit faire l'objet d'exercices ou s'il sert à travailler l'oral, ou encore s'il est un outil que les apprenant peuvent utiliser à l'extérieur de la classe lorsqu'ils ont besoin de produire des écrits.

En comparaison avec les principes énoncés par Coline Picaud, les indications sont donc plus nettement marquées du côté explicite pour la sémantisation. En ce qui concerne les aspects grammaticaux, le guidage reste assez proche du discours, en les présentant plutôt de manière implicite.

3.4. Place de la traduction

Le manuel est en français exclusivement et comme dans le discours de Coline Picaud, la traduction est *quasi* inexistante et elle sert principalement à assurer la compréhension ou éventuellement à aborder l'interculturel. Dans l'unité 5 par exemple, l'exercice 1 de la deuxième page demande de traduire dans la langue des apprenants des interrogations (« où est... ? ») des formules de politesse (« excusez-moi ») ou des expressions de position (« à gauche, à droite ») : il s'agit certainement de s'assurer que les apprenants ont compris les notions (localisation, pronom interrogatif de lieu) et se souviennent de l'usage de la 2^o personne du pluriel pour la politesse. Le principe de la traduction permet au formateur comme à l'apprenant de s'assurer que la compréhension est correcte sans passer par le métalangage.

La traduction apparaît de la même manière dans le guidage, c'est-à-dire comme un appui aux apprentissages : « Il [le formateur] demande aux apprenants comment on dit dans leur langue, afin de favoriser la compréhension et l'interculturel »(u.5). Les trois sources d'informations (discours, manuel et guidage) sont donc cohérentes, mais aussi complémentaires les unes des autres. L'auteure demande aux apprenants de ne pas traduire systématiquement (A74), car elle estime qu'ils ne savent pas le faire. Elle a pourtant recours à la traduction pour débloquer des

situation, ou, comme dans le manuel et le guidage, pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants.

C'est donc un principe bien précis que l'analyse des données définit, c'est-à-dire un recours limité et ponctuel à la traduction, amené par la formatrice pour un double objectif : vérifier que le sens est compris et permettre d'aborder des points d'interculturel. Les apprenants peuvent éventuellement y recourir ponctuellement, mais pour des mots isolés et précis (A74), de manière assez contrôlée.

3.5. La répétition comme stratégie d'enseignement-apprentissage

La répétition (orale) est moins visible dans la manuel qu'elle n'a d'importance dans le discours de Coline Picaud. Elle est néanmoins présente, notamment dans l'aspect spiralaire des activités ritualisées : dialogue, illustrations à décrire, photos authentiques en fin d'unité... Un aspect que l'auteure n'évoque pas et qui est pourtant très présent pour faire parler les apprenants, c'est les questionnement. Les dialogues comprennent presque tous des questions et les activités sont souvent présentées sous forme de questionnement : parfois pour étudier les documents, mais surtout pour que les apprenants mémorisent ces interrogations et qu'ils y répondent. Les mots interrogatifs sont introduits au bilan 1, soit après l'unité 4. A l'unité 2 par exemple, les questions sont des plusieurs ordre :

- vérification de la compréhension du texte initial (une présentation) ;
- introduction d'une activité orale (âge + quantité) ;
- exercice écrit pour réinvestir la structure « il y a » et quelques mots de vocabulaire.

Cette présence du jeu des questions-réponses n'a pas été évoqué par l'auteure, qui l'utilise pourtant beaucoup dans sa pratique.

Cette stratégie apparaît de manière encore plus claire dans le guidage, de manière explicite (« répéter », u.0, u.1 ; « encore », u.2) ou implicite, comme par exemple dans le guidage de l'unité 9 : « Il [le formateur] pose de nombreuses questions : en montrant le sac d'un apprenant, il peut dire "C'est mon sac?" pour faire travailler la négation ». Le fait de poser de nombreuses questions induit la répétition d'une structure (la négation) par les apprenants qui vont donc l'entendre et l'utiliser plusieurs fois. La reformulation par l'enseignant est aussi une forme de répétition (il reformule puis l'apprenant répète) et intervient à plusieurs reprises dans le guidage. La répétition a principalement pour but de faire parler les apprenants et de leur faire mémoriser des structures, du lexique.

En lien avec la répétition, un des principes pour faire parler les apprenants est celui des questions-réponses. « Poser des questions, proposer des amorces, faire poser des questions, interroger, souffler des hypothèses » sont des indications récurrentes dans le guidage. A titre d'exemple,

voici une indication de l'unité 3 (en bas de la troisième page) « 2/Répondre aux questions : le formateur interroge les apprenants, les aide pour l'âge, si le chiffre n'est pas connu. Introduction du **Combien** dans les questions. Le formateur interroge : "tu as combien de stylos?" Et reformule pour la réponse "J'ai...stylos"³⁴ ». Elle correspond à l'illustration ci-dessous :

J'ai...un livre



Tu as quel âge?
 J'ai 35 ans
 Il a 18 ans

Tu as combien de...livres?
 J'ai 5 livres 
 J'ai 8 stylos 
 Elle a 2 voitures 

Illustration 3: Exercice de l'unité 3

Aucune consigne n'apparaît avec ce document, et l'âge et la quantité (« combien ») ont déjà été abordés. Le guidage permet donc à un enseignant débutant d'aborder l'oral, avec une conception de la langue assez descriptive (« C'est quoi ? », « Tu as combien de... ? ») et un jeu de questions-réponses assez représentatif de la méthode directe (Germain, 1993 :130). Cette conception est assez proche de ce qui apparaît dans le manuel, où les questions sont très nombreuses.

3.6. Les activités ludiques

Le jeu est présent dans le discours de l'auteure comme il l'est dans la méthode : jeux de l'oie, mots croisés, jeux des différences, mots mêlés, jeu de la ligne, qui est qui ?, P'tit bac..., ainsi que les jeux de carte du livret d'activités qui peuvent être utilisés de plusieurs manières. Cet aspect est renforcé par le guidage, avec la présentation d'activités telles que « lancer la balle » pour se présenter (u.0, u.2) , « jeux images d'objets de la vie quotidienne » (u.3), jeux de rôles (u.4), « activité ludique et sympathique » (u.11)... Ces indications amènent de manière implicite ou explicite une conception ludique des apprentissages, C'est donc un principe repérable facilement et dont découle une partie des principes d'animation.

³⁴ C'est moi qui ai souligné les mots ; le mot en gras est de C. Picaud.

3.7. Principes d'animation

Les principes d'animation pour créer une ambiance de classe positive et respectueuse sont extrêmement présents dans le discours de l'auteure de *Café International*, mais il est difficile de les discerner au premier abord dans le manuel.

C'est à l'unité 9, puis à la 11, que des indications explicites concernant directement l'importance de l'ambiance de classe et de la cohésion de groupe apparaissent : « [...] la sortie n'est pas là pour apprendre beaucoup de vocabulaire, mais plutôt pour créer une cohésion de groupe, prendre du plaisir, et découvrir la ville ensemble » (u.9) et « Activité ludique et sympathique » (u. 11). Les sorties ont d'ailleurs été évoquées dans le discours de l'auteure de *Café International*, comme une stratégie d'enseignement-apprentissage. On peut supposer que le fait « de faire beaucoup de sorties aussi, tu vois, d'être dehors dans le groupe » (A74) permet aux apprenants de créer leur identité de groupe et de renforcer leurs liens. On voit donc que les finalités non linguistiques de certaines activités convergent dans le manuel de Coline Picaud et dans son discours.

A l'unité 15, une autre finalité des activités ludiques est évoquée : « Après parfois un temps de gêne, les personnes s'absorbent dans la tâche et rient beaucoup. C'est un moment de concentration mais aussi de relâchement, et qui permet au formateur de mesurer ce qui a été acquis. » Cette indication montre une réalisation antérieure de l'activité et un objectif à la fois pour les apprenants (qu'ils travaillent dans la bonne humeur) et pour le formateur, qui peut ainsi les évaluer.

Les principes d'animation restent de faible mesure dans le manuel si on compare le nombre d'occurrences dans le discours et dans les indications. Un rappel en début de manuel pourrait certainement éclaircir ce point pour un formateur novice.

3.8. Place de l'interculturel

Les notions interculturelles sont abordées de plusieurs manières dans le manuel : sous forme de traductions demandées aux apprenants (u.5) ou sous formes de comparaisons (« Et dans ton pays ? », u. 8). Coline Picaud ne crée pas ses cours comme Adami le suggère (2020 : 110), elle intègre plutôt des thématiques interculturelles dans les thèmes généraux des unités, souvent de manière implicite. C'est ainsi que de nombreux documents (cartes de France, photos de paysages, documents authentiques à partir de l'unité 15...) peuvent prêter à des activités ou discussions autour des pratiques sociales en France et dans les pays des apprenants. Les sorties prévues dans le manuel permettent aussi d'aborder l'(inter)culturel, bien que ce ne soit pas didactisé (unités 9 et 18).

A l'unité 4, une consigne donne une information claire sur comment utiliser ces faits interculturels : « Et dans ton pays ? Discutez » (à propos du coût de certains produits de la vie

quotidienne). A l'unité 16, c'est une page complète qui reçoit le titre « interculturel » (présentation du système scolaire français et questions ouvrant sur une discussion). Cette consigne renvoie à la conception des faits culturels de Coline Picaud, inspirée des idées du CECR et à la discussion comme moyen pédagogique. Ces deux mentions explicites sont des indices clairs de comment Coline Picaud envisage l'enseignement-apprentissage des faits interculturels.

Dans les indications, la présence de l'interculturel est d'ordre implicite. Pour l'activité ritualisée « En situation » par exemple, les questions « C'est où? C'est dans la classe? C'est à l'hôpital? C'est dans une église? » supposent des savoirs socio-culturels déjà présents pour reconnaître les lieux. L'unité 11 fait exception, avec les indications suivantes (à propos des fêtes de Noël): « Faire associer les images aux fêtes et discutez des fêtes dans les différents pays ». Le moyen « discussion » est à nouveau mentionné, en cohérence avec le discours et le manuel, et c'est ici une conception assez proche de celle qu'Adami (2020) présente qui apparaît, à savoir se baser sur le calendrier et les faits sociaux pour programmer les enseignements des faits interculturels. On peut supposer que ces activités de discussion sont à réitérer dès que l'occasion se présente, comme le suggère l'auteure de *Café International* lorsqu'elle dit : « si j'avais eu cours le 08 mars, on aurait parlé de la journée des femmes » (A136).

4. Premières conclusions sur l'analyse comparée du discours de Coline Picaud et du manuel

4.1. Bilan méthodologique : une méthode évolutive

Les principales influences relevées dans le manuel semblent venir de la méthodologie directe, ce qui n'est pas surprenant dans l'enseignement à de grands débutants : accès au sens par les gestes, les objets et les mimes, jeux de questions-réponses, utilisation de l'environnement direct, dialogues et documents fabriqués non authentiques, approche implicite de la grammaire, sont caractéristiques de cette méthode.

Les emprunts à l'approche communicative sont principalement en lien avec les contenus interculturels ou lors des sorties, où les apprenants sont placés en situation de communication authentique (pour demander leur chemin par exemple). La variation langagière, également constitutive de l'approche communicative dans une perspective sociolinguistique, fait partie des contenus privilégiés par Coline Picaud qui fait évoluer son discours au fil de l'année pour proposer différentes versions d'un même acte de parole (A116). Enfin, la place précoce et assez importante qu'elle accorde à l'écrit renvoie à l'approche communicative, bien que les documents ne soient pas immédiatement authentiques.

L'approche actionnelle apparaît peu dans la méthode et le discours de Coline Picaud. Elle définit sa méthode comme communicative (A 146) mais pas du tout actionnelle (A144). Quelques unités présentent cependant des aspects actionnels, à partir de l'unité 15 et l'apparition des documents authentiques, lorsque les compétences langagières (ici comprendre l'organisation et les rubriques d'un formulaire) sont au service d'une tâche (remplir le formulaire). On peut penser que cette apparition "tardive" constitue une évolution méthodologique dans le manuel, qui s'adapte aux capacités des apprenants. Par ailleurs, d'une manière plus générale, l'auteure de *Café International* a pour objectif que les apprenants « puissent avoir pas peur d'interagir dans la société de tous les jours » (A32) et cette approche de la formation des adultes migrants ancrée dans la société et dans la réalité linguistique de celle-ci est en lien avec le CECR et l'approche actionnelle.

4.2. Cohérence entre le discours de Coline Picaud et le manuel

Ce qui ressort en terme d'appropriation, c'est que la majorité des principes énoncés par Coline apparaissent de manière cohérente dans le manuel. Ainsi, le recours à la traduction, la manière d'aborder les faits interculturels par la discussion, l'importance de l'ambiance de classe...

On peut penser qu'un formateur débutant pourrait donc prendre en main le manuel de manière conforme aux principes de son auteure, avec cependant une étude assez approfondie des indications notamment. En effet, certaines idées ne sont pas immédiatement repérables. Ainsi, l'ambiance de classe est plus présente dans le discours alors que le principe d'enseignement par questions/réponses ou répétition l'est plus dans le manuel. Clarifier certains points dans les indications ou un avant-propos pourrait donc être utile aux formateurs débutants.

Après ces analyses des discours de Coline Picaud et du manuel conçu par celle-ci, il convient d'étudier la façon dont des bénévoles non expérimentés intervenant dans un cours de FLE à des adultes migrants peuvent s'approprier ce manuel et enseigner avec lui.

Chapitre 8. Expérimentation

L'expérimentation a été double puisque le manuel a été utilisé par moi-même et par un autre bénévole de Sorosa. Les données recueillies et analysées par rapport à ces deux expériences n'ont pas été semblables : auto-observation à partir de la tenue d'un carnet de bord pour la mienne, réalisation d'un entretien semi-dirigé pour celle de mon collègue. Nous sommes tous deux des enseignants expérimentés mais je suis cette année en formation FLE alors que mon collègue était un complet débutant dans cette discipline.

1. *Analyse des conduites de séances des unités 2 et 5 de Café International*

Les cours de FLE de Sorosa ont débuté le 07 février 2022, par une évaluation qui a montré les acquis des apprenants : quelques mots de français et des notions d'écrit en alphabet latin. Gilles et moi avons alterné quelques cours avant que je ne commence avec *Café International*. Il s'agissait de ma troisième séance avec eux et de leur sixième séance au total. Afin de rendre compte de ma façon de m'approprier et d'utiliser le manuel, je me focaliserai sur deux unités : l'unité 2 (07 mars 2022) (annexe 10, p. 140) et l'unité 5 (21/03/2022, 28/03/2022 et 04/04/2022) (annexe 11, p. 142).

1.1. *Mise en œuvre*

En tant qu'enseignante en primaire, j'ai l'habitude d'une planification forte, et je travaille avec un "cahier journal", l'outil quotidien pour préparer la classe. En début d'expérimentation, cet outil familier de planification m'a été très utile pour pouvoir m'approprier *Café International* et j'écrivais donc à l'avance le déroulement des séances. Je n'en ai plus ressenti le besoin après la séance 5. Ce cahier journal était complété par un journal de bord dans lequel je consignais les changements, remarques et interrogations qui étaient apparus lors de la conduite des séances.

1.2. *Prise en main et premières adaptations*

L'unité 2 s'intitule *Je m'appelle...* et elle est composée de 4 pages. C'est la deuxième séance menée avec *Café International* et deux heures ont suffi à la compléter. La première unité avait été préparée et menée en suivant le manuel sans aucune adaptation. Pour cette unité, la préparation a suivi le manuel avec néanmoins l'introduction d'une activité non prévue et le déroulement de la séance a subi également quelques modifications

Déroulement global

La conduite des activités s'est déroulée conformément à l'ordre établi par le manuel, à l'exception du jeu de la balle. Ce "brise-glace" situé en début de séance avait pour but de créer une bonne ambiance de classe tout en réactivant les connaissances des apprenants mais j'ai mené l'activité de manière moins ludique car le groupe paraissait sur la retenue. Les activités orales par questions-réponses ont permis aux apprenants de prendre conscience des différences orales entre le féminin et le masculin des nationalités. L'introduction de ce point grammatical est en outre facilitée par la connaissance du langage métalinguistique par les apprenants, qui évoquent spontanément les concepts de genre et nombre en s'appuyant sur l'anglais. Des échanges spontanés ont eu lieu grâce à l'activité interculturelle (situer sur une carte les pays d'origine des apprenants), les élèves présents essayant d'apporter quelques éléments concrets sur leur pays (la capitale, le climat...) avec des mots très simples, des gestes, du mime, que je reformulais en phrases. Enfin, l'alternance entre les activités orales et écrites m'a paru intéressante pour varier les différents types de concentration.

Adaptations

Une première adaptation concerne la lecture du dialogue. Les trois apprenants présents ce jour-là, Anila, Selyman et Shahram, lisent plutôt bien les quelques phrases, et j'en profite pour leur faire travailler la fluence. Dans le dictionnaire Larousse en ligne, la fluence est désignée comme une « manière de parler facile, style plein d'aisance »³⁵. Les exercices de fluence, dans les pratiques actuelles de l'école primaire, visent à renforcer la vitesse de lecture et la reconnaissance des mots, dans le but d'améliorer la compréhension des textes écrits. Selon Bianco³⁶ (2021),

« devenir un lecteur fluide, c'est devenir un lecteur qui lit au rythme de la parole avec une prosodie adaptée, donc ce n'est pas un rythme très, très rapide non plus, mais ça comprend aussi, une lecture fluide, cela comprend une expressivité, un phrasé correct, un phrasé notamment qui respecte la ponctuation dans les textes ».

C'est dans cette optique de Bianco que la fluence a été travaillée avec les apprenants, pour améliorer leur prononciation et leur prosodie, en lien notamment avec la ponctuation (différents types de phrases et intonations montantes ou descendantes).

J'ai introduit ensuite un jeu de devinette de personnages après la page deux, en accord avec les principes de Coline Picaud. Elle souhaite en effet que son manuel soit clé

³⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fluence/34260>

³⁶ <https://www.reseau-canope.fr/dossiers-thematiques/apprentissage-dune-lecture-experte/la-fluence-quelles-activites-pour-quel-eleve.html/> et https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/CanoTech/DossiersTh/PodcastTranscriptions_bianco.pdf

en main tout en laissant une marge de manœuvre à chaque utilisateur qui pourrait y apporter des adaptations en accord avec sa personnalité :

« ça veut dire que d'autres bénévoles peuvent s'en emparer [du manuel], ça veut dire que voilà y'a un + une progression possible et ++ éviter de préparer des cours, pour des gens (RR) et ++ tout en rajoutant voilà chacun sa petite touche, sa façon de faire . Tu vois, j'espère qu'il y a aussi les interstices pour rajouter des choses et je pense + » (A138) :

Coline Picaud met également en avant l'ambiance de classe, la bonne humeur et le jeu comme stratégie d'enseignement-apprentissage : « Des fois je les fais s'aider aussi, s'entraider, donc ça peut être une stratégie d'apprentissage aussi de, je pense voilà, créer une cohésion de groupe, une + faire rire les gens, faire qu'il y ait une bonne ambiance » (A74). Elle rajoute peu après, toujours à propos de ses stratégies, que l'une d'elles est le jeu : « + de jouer + le jeu, on joue beaucoup quand même » (A76). Ces trois éléments (les « interstices », le jeu et l'ambiance de classe) laissent une liberté assez grande au formateur pour créer des activités en lien avec le manuel, sans que ce soit indispensable pour autant. Ce jour-là, le jeu a permis un réinvestissement des notions et certaines ambiguïtés en lien avec le lexique et les pronoms personnels ont été levées à ce moment.

Un des questionnements soulevés par cette unité est le choix de la formulations des questions à adresser aux apprenants (« C'est quoi ? » (u.1) , « Il y a quoi ? »). La forme « qu'est-ce que » paraît plus usuelle en français et Sharham connaît et utilise d'ailleurs cette formule interrogative. Par ailleurs j'ai préféré ne pas employer d'autres formulations, telles que « C'est qui ? C'est une femme. » dans les révisions de l'unité 1, ou « Tu t'appelles Julie ? », « Tu es une femme ? » dans cette unité, car je n'étais pas à l'aise avec ce type de questions.

Apport des apprenants

Pendant le tour de table en début de séance (réactivation de la notion de quantité avec « combien ? » et des objets de la classe), Selyman introduit de son propre chef un nouveau lexique (« combien il y a de sacs ? » par exemple alors que nous n'avions pas vu ce mot ensemble), et il le fait donc découvrir aux autres. Cette appropriation de l'exercice par les apprenants leur a permis de partager leurs connaissances et d'interagir plus spontanément entre eux et avec moi.

Guidage

Le guidage de cette unité apporte des indications sur l'animation (activité ludique « lancer la balle »), sur les stratégies d'enseignement (répétitions, questions-réponses, aspect

spiralaire des révisions) et il donne de nombreux exemples sur lesquels s'appuyer pour amorcer des échanges. Il m'a donc permis de mener les activités orales avec facilité et d'amener les apprenants à parler. Cependant, une partie de ce guidage, page 2, peut paraître ambiguë, car rien n'est indiqué sur la façon d'introduire la conjugaison des verbes. Avec les trois apprenants présents ce jour-là, j'ai opté pour une présentation explicite, en utilisant le métalangage "verbe". Ce mot était connu d'Anila et Sharham (par l'anglais certainement), alors que Selyman ne semblait pas le maîtriser. On peut penser qu'une proposition d'activité de découverte avant l'appropriation par les questions-réponses aiderait le formateur à introduire cette conjugaison.

Place de l'écrit

La page 4 comporte deux exercices écrits que les apprenants ont réalisés sans difficulté. J'ai explicité et exemplarisé l'exercice 1 sur les pronoms mais les apprenants ont compris le deuxième de manière intuitive, ce qui tend à prouver que la présentation est claire. Il n'y a aucun guidage pour la présentation et la conduite de ces deux travaux mais le passage par l'oral en amont et en aval des exercices (pour donner des exemples, comparer les réponses...) m'a paru pertinent. Ce procédé est conforme aux principes de Coline Picaud un rappel de haut de page pourrait le clarifier :

« et ou + on fait que à l'oral, ou alors on commence à l'oral et puis les gens ils ont compris et ils vont continuer seuls, ou alors on fait +++ tout à l'écrit et ensuite on corrige à l'oral mais en général on commence quand même par l'oral (A154).

L'interculturel

L'interculturel est abordé à travers une carte du monde, que le guidage conseille de compléter avec les origines des autres apprenants. J'ai préféré utilisé le planisphère de la salle de classe, sur lequel nous avons placé nos prénoms. Cette activité est propice aux échanges et a libéré les apprenants, notamment Selyman qui a commencé à faire de l'humour en répétant qu'il était américain. Cet humour est souhaité par Coline Picaud, qui « aime bien que voilà, les gens se sentent libres de blaguer, qu'ils se sentent à l'aise de faire des blagues et d'ailleurs [...], ils en font, même avec peu de mots » (A82). Effectivement, avec très peu de mots, Selyman a introduit de l'humour dans le cours et a permis aux autres de se sentir bien également, puisque tous ont participé en utilisant diverses nationalités pour se décrire.

1.3. Des adaptations en cours de formalisation

L'unité 5 a pour titre *C'est où ?* et elle comporte 6 pages. Elle commence lors de ma quatrième séance avec le manuel et s'achève à la sixième séance. C'est une des plus longues

de *Café International*, et cinq heures ont été nécessaires pour conduire l'ensemble des activités. La séance a été préparée conformément au manuel sans introduire de nouvelles activités en amont. Les adaptations ont principalement porté sur l'écrit.

Déroulement global

Le déroulement général de l'unité suit le manuel et les indications. Le fait d'avoir dû morceler cette unité sur deux séances et demi m'a conduit à répéter certaines activités, notamment celles de description et de lecture du début de séances, puisqu'un des apprenants était absent lors du début de l'unité. Bien que Coline Picaud ait choisi de ne pas "rattraper" les cours lors des absences (entretien du 02/03/2022 non enregistré), elle adapte néanmoins ses activités s'il y a trop d'absents (A90). Il m'a donc semblé cohérent de définir ma propre manière de m'adapter aux absences. En raison du faible nombre d'apprenants de notre groupe, reprendre l'unité au début m'a paru le plus pertinent. La répétition des deux premières activités (pour ceux qui étaient présents) renvoie ainsi à l'aspect spiralaire voulu par l'auteure (A68) et permet la découverte de la thématique pour l'apprenant absent.

Adaptations

Dans cette unité, une des principales adaptations consiste à emmener l'activité de production orale (la description de l'illustration) vers une activité d'interaction orale. En effet, j'ai interrogé les apprenants sur leurs goûts (un chien était représenté dans le dessin et je leur ai demandé s'ils aimaient ces animaux) et cette question a entraîné une forte déplanification du cours. « Il s'agit d'une *occasion à saisir* » (Cicurel, 2005) qui a entraîné des interactions orales authentiques mais il est évident que la taille réduite d'un groupe encourage ce genre de pratiques, bien plus qu'un groupe de 15 apprenants.

Le facteur "nombre" est aussi un facilitateur pour une adaptation ludique de certaines activités, conformément à l'approche par le jeu Coline Picaud. J'ai donc continué à explorer cette voie : faire se déplacer les apprenants dans la classe pour qu'ils acquièrent en mouvement quelques expressions directionnelles (à droite, à gauche, tout droit), chronométrer la lecture des nombres...

Apport des apprenants

Il n'y a pas d'apport significatif des apprenants dans cette unité, si ce n'est leur curiosité et leur plaisir évidents à discuter lors de la déplanification.

Guidage

Les mêmes éléments de guidage que précédemment apparaissent mais une plus grande place est accordée aux gestes et manipulations d'objets de la classe ou de l'environnement proche. Là encore c'est la méthodologie directe qui semble avoir le plus influencé le guidage, car le matériel (objets, cartes...) permet à l'enseignant de « montrer le sens des éléments linguistiques enseignés » (Germain, 1993 : 129).

Place de l'écrit

La place de l'écrit m'a embarrassée dans cette unité. Deux pages d'exercices se suivent, sans aucune indication didactique ou pédagogique et les activités se sont avérées globalement très difficiles pour Selyman et impossibles pour Fisnik, pour qui le passage à l'écrit est extrêmement coûteux. Je n'avais pas anticipé à ces difficultés et l'écrit est alors devenu un moyen pour différencier les apprentissages : tandis qu'Anila réalisait les exercices en autonomie, j'ai pu travailler avec Selyman et Fisnik à l'oral et je leur ai écrit moi-même certaines réponses sous la dictée (exercice 1). Selyman a ensuite pu continuer seul à l'écrit (exercice 2 et 3), pendant que je poursuivais mon étayage avec Fisnik. Enfin, je les ai laissés tous deux réaliser le numéro 4 ensemble, pendant que je relisais son travail avec Anila et que je l'aidais à se corriger.

Le groupe restreint permet de s'adapter aux besoins de chaque apprenant mais des sous-groupes dans un groupe plus important paraissent réalisables. Cette différenciation ne demande pas de moyens, puisqu'elle utilise les mêmes documents, mais permet de faire travailler chacun dans sa « zone proximale de développement ». Fisnik n'aurait en effet pas acquis les verbes à l'écrit, puisqu'il ne les maîtrise pas à l'oral. Anila, quant à elle, n'aurait pas profité d'une correction longue et laborieuse en collectif alors qu'elle n'avait pas fait d'erreurs. Cette utilisation de l'écrit ne correspond pas aux principes de Coline Picaud, qui préfère faire avancer tout le monde au même rythme (A156, A158) mais elle m'a paru pertinente et je m'en tiendrai à ce fonctionnement pour la suite de mes séances,.

L'interculturel pour amorcer des discussions

En page 2, la consigne demande aux apprenants de traduire quelques mots dans leur langue, ce que le guidage propose également : « il [le formateur] demande aux apprenants comment on dit dans leur langue, afin de favoriser la compréhension et l'interculturel ». Ce recours à la langue maternelle a déjà été évoqué, il est une manière assez simple et réaliste de s'assurer de la

compréhension des apprenants. Je n'ai pas réussi cependant à amener cette activité du côté des échanges interculturels puisque la traduction n'a pas apporté d'éléments sur lesquels rebondir (proximité phonétique, absence de correspondance...). Les conceptions de l'auteure sur la discussion n'ont donc pas pu être mises en œuvre dans cette partie de l'unité.

1.4. Bilan de cette première expérimentation

Les indications reprennent de nombreux éléments relevant de la méthodologie directe, notamment le jeu de questions-réponses, l'aspect descriptif de la langue, le recours aux gestes et/ou aux objets. (Germain, 1993 : 130-131). L'aspect interculturel apparaît dans les deux unités, soit avec une carte dans l'unité 2, soit sous forme de traduction pour l'unité 5. La grammaire est amenée de manière implicite, avec des illustrations (pronoms) ou des tableaux, parfois à compléter (verbes).

Conduire les séances en respectant ces principes a été pertinent, car il est difficile d'avoir des échanges avec des grands débutants. Comme Germain le souligne (1993 : 131), cette méthode est « utilisable avec des débutants en L2 qui n'ont pas de langue commune ». Pour acquérir les toutes premières bases de lexique et de structures grammaticales, l'utilisation des objets, images et gestes paraît « naturelle » et je n'ai pas eu de mal à m'emparer de ces techniques.

Mon expérience d'enseignante de primaire m'a par ailleurs permis d'animer les unités en respectant les principes de Coline Picaud : création d'une bonne ambiance, présence du jeu, possibilité de plaisanter. Ma vision de l'enseignement et celle de l'auteure de *Café International* semblent assez proches et favorisent toutes les deux un cadre chaleureux et serein. Nous sommes peut-être toutes les deux meilleures en animation (A22), ce qui a favorisé ma prise en main du manuel.

L'adaptation principale par rapport aux principes de Coline Picaud est donc la systématisation de la différenciation pédagogique des activités écrites. Cette pratique de la différenciation s'est également étendue au fil des mois, à l'oral. Dans l'activité évolutive des cartes des objets de la vie quotidienne, Coline Picaud demandait en effet aux apprenants de raconter quelque chose avec les cartes qu'elle leur avaient distribuées ou qu'ils avaient gagnées. J'ai vu mener cette activité une fois, et chaque apprenant faisait des phrases à son niveau. Dans mon groupe, je demandais expressément à Anila de produire des phrases liées

entre elles par le sens (une histoire), alors que Fisnik pouvait les décrire simplement une à une.

Aborder certaines notions grammaticales à l'écrit de manière implicite sans activité préalable me paraît difficile suivant les langues des apprenants, ou leur parcours scolaire, c'est pourquoi je systématise l'approche orale et différenciée avec mon groupe. Une explication dans le guidage me semblerait nécessaire pour 1/ amener le formateur novice vers la différenciation 2 / privilégier l'approche orale 3/ faire avancer le groupe en même temps tout à s'adaptant à chacun.

A partir de l'unité 6, je n'ai plus ressenti le besoin de préparer ma séance en amont, je pouvais le faire peu de temps avant l'arrivée des élèves. *Café International* m'a donc permis de donner des cours de FLE à des adultes migrants pour la première fois de manière très confiante. Cet aspect rassurant est aussi ce qui m'a autorisée à différencier, puisque la base du travail était donnée et seule l'animation était à adapter. Je ne suis pas débutante dans l'enseignement et la différenciation est ma manière de travailler avec des élèves depuis plusieurs années maintenant. Pour un formateur novice, des indications claires sur les modalités de différenciation seraient un atout appréciable.

2. *L'expérimentation d'un novice en FLES*

Professeur de lettres et histoire-géographie en lycée professionnel, à la retraite, Gilles a eu l'habitude, dans sa carrière, de travailler avec des élèves non-francophones ou d'origine étrangère. Il connaissait l'association Sorosa qui l'a aidé à obtenir des papiers pour un jeune Malien que Gilles et sa conjointe hébergent chez eux. Il a alors entendu parler des besoins de l'association et s'est proposé pour devenir formateur bénévole de FLES. Nous avons donc commencé ensemble et nous nous sommes partagé le cours, puisqu'il n'y avait qu'un seul groupe. Après quelques semaines, je lui ai proposé, avec l'accord de Coline Picaud, d'expérimenter *Café International*. Les conditions étaient idéales : les apprenants étaient très peu nombreux et la classe facile à mener.

Gilles enseignait depuis environ deux mois (7 séances en raison des vacances) lorsque je lui ai proposé d'utiliser *Café International*. Nous nous sommes rencontrés le 13 avril 2022 pour une présentation du manuel et de ses principes généraux. Cet entretien (non enregistré) a porté sur l'importance de la description, la place de l'oral et de l'écrit, les principes d'animation et l'aspect interculturel.

J'ai réalisé un entretien semi-guidé avec mon collègue après quatre semaines d'utilisation du manuel. Son passé professionnel a fortement influencé son utilisation et son analyse du manuel, en cela il n'est peut-être pas représentatif de l'ensemble des bénévoles.

2.1. Le public de Café International

Le niveau des apprenants

En début d'entretien, Gilles aborde de lui-même le niveau concerné par le manuel. Il est convaincu que le manuel ne s'adresse pas aux grands débutants (B8). Pour lui, les grands débutants sont des gens comme Fisnik, « des gens qui ont vraiment des difficultés » (B8) et pour qui la méthode serait trop difficile. En effet, on peut penser que Fisnik est plutôt un faux débutant, car il est en France depuis plusieurs années et son apprentissage du français paraît fossilisé. Dans l'acception “grands débutants”, il faut comprendre plutôt “nouvellement arrivés” en France, ce qui est le cas d'Anila, en France depuis décembre 2021. Pour Gilles « c'est une méthode qui s'adresse à des gens comme Anila, c'est-à-dire à des gens qui sont quand même un petit peu déjà +, un p'tit peu débrouillés quoi, qui arrivent à comprendre relativement facilement, qui arrivent un peu à lire, qui arrivent un peu à écrire » (B8). Il est intéressant de constater la proximité de cette définition du public avec celle de Coline Picaud : « la méthode elle s'adresse quand même à des gens qui savent lire et écrire dans leur langue » (A16). Sans s'en rendre compte, Gilles a donc défini le même public que l'auteure, ce qui tend à montrer que le manuel est clair et pertinent à ce niveau.

Les formateurs

Sans que j'aie besoin de l'interroger à ce sujet, Gilles se définit lui-même comme « complètement novice et débutant dans cette discipline » (le FLE) (B1), il s'est rendu compte que « prof de FLE et prof de lettres-histoire, ça avait enfin, ça avait pas grand-chose à voir, c'était vraiment quelque chose de spécifique qui nécessitait une formation particulière » (B6). Il correspond donc parfaitement au formateur débutant tel que Coline Picaud le pense : un non-spécialiste qui a de « la bonne volonté » (B12).

2.2. Favoriser la prise de parole : les facilitateurs dans le manuel

Alors que nous parlions de notre expérience (entretien informel non enregistré), Gilles m'a confessé ne pas laisser beaucoup la parole aux apprenants au début de son expérience à Sorosa et y être arrivé petit à petit après avoir commencé les cours avec *Café International*. Il met cette évolution positive sur le compte du manuel :

« Oui oui ++ Oui, alors y'a un certain nombre de choses qui sont, qui sont proposées dans le, dans le manuel oui, qui aide, qui aide à ça + [...] et puis après je me suis aperçu que les exercices proposés prêtaient à, à des activités complémentaires quoi. + Voilà, des activités complémentaires quoi, des jeux de rôles entre les, entre les, les participants, entre les élèves *et cetera* » (B8).

La place de l'interculturel comme enclencheur de la prise de parole est également mentionnée, avec prudence pour ne pas heurter les sensibilités des apprenants :

« j'pense qu'il faut être un p'tit peu prudent pour pas, pour pas les mettre mal à l'aise, pour pas les heurter *et cetera*, mais on y arrive assez bien, j'leur pose quelquefois des questions, en lien avec la séance hein, sur + si tu veux + les différences [...]et ça ça j'ai remarqué qu'ils aiment bien ça [...]]donc et ils aiment bien parler de ça, oui, oui, la référence à des aspects sympathique de leur pays d'origine oui, spontanément ça vient » (B30).

Cet appui à la prise de parole en lien avec les thématiques de cours apparaît donc aussi bien dans notre expérience que dans le discours de Coline Picaud et on peut donc en faire un principe fort de la méthode *Café International*. Les précautions prises par Gilles autour des sujets interculturels ainsi que l'intérêt des apprenants renvoient également à la notion d'ambiance de classe mise en avant par Coline Picaud. Une similitude entre le discours de cette dernière et celui de Gilles apparaît à nouveau à l'évocation de l' « effet-maître » . Pour Gilles, « l'ambiance de la classe ça dépend beaucoup + d'abord bon ben des élèves [...] + et puis aussi de la personnalité du prof » (B26) et cette assertion renvoie au questionnement de Coline Picaud sur l'efficacité de sa méthode : « est-ce que c'est ma façon d'enseignement qui fait que ça marche ou est-ce que c'est la méthode qui est assez solide et que donc elle marche, tu vois je sais pas trop » (A96). Bien que le sujet abordé soit différent, l'ambiance pour l'un et les résultats d'une méthode pour l'autre, il est intéressant de noter que tous deux ont conscience que l'enseignant influence le groupe et sa façon d'apprendre. Gilles émet cependant des réserve sur l'animation de classe en raison du faible nombre d'apprenants, « là avec deux élèves tu peux pas sentir, tu peux pas mettre en place une véritable animation de classe avec deux élèves,tu vois ». Il nuance légèrement son propos en notant une certaine complicité entre les apprenants, grâce à des « sourires échangés » (B26) mais il paraît néanmoins difficile d'analyser la création d'une ambiance de classe avec seulement deux élèves.

On peut peut-être retenir plusieurs points dans cette partie sur les échanges oraux : d'abord, que dans l'expérience de Gilles, la méthode *Café International* semble avoir eu une influence sur la prise de parole des apprenants ; ensuite, que la place de l'interculturel permet des interactions ; enfin, que Gilles se préoccupe du bien-être des apprenants, comme le fait

également Coline Picaud, bien qu'il semble difficile d'évaluer le rôle du manuel dans cette prise en compte du climat de classe dans les apprentissages.

2.3. Bilan de cette deuxième expérimentation

Une prise en mains possible

Lorsque j'ai proposé à Gilles d'expérimenter le manuel, il s'est dit « on va voir » (B20). Il insiste à plusieurs reprises, dans l'entretien, sur le fait qu'il n'a jamais réussi à travailler à partir des préparations d'autres professeurs, pas même ceux de sa femme (B18, B22). Lors de la présentation du manuel, il avait semblé dubitatif et il confirme ici que cette impression était juste. Une difficulté d'organisation vient complexifier l'utilisation du manuel, car nous enseignons le français au même groupe, nous continuons donc les unités là où l'autre les a laissées, elles ne sont pas forcément achevées en deux heures. Une bonne communication a donc été nécessaire entre nous, mais la progression du manuel a également facilité cette pratique. D'une part, suivre les unités et l'organisation interne de celles-ci correspond à l'aspect linéaire revendiqué par l'auteure (A70) et simplifie le suivi des apprenants. D'autre part, l'aspect spiralaire (A68) aide à reprendre les unités en cours sans difficulté, puisque les activités ont souvent déjà été menées antérieurement. Dans le cadre d'un enseignement bénévole, on peut supposer que cette alternance possible entre formateurs pourrait faciliter le travail de ces derniers (ils pourraient être remplacés aisément, ne donner qu'un seul cours en alternance avec un collègue). *Café International* pourrait également être un atout pour un coordinateur, qui pourrait ainsi recruter plusieurs formateurs pour un seul groupe si nécessaire, et s'assurer d'un suivi cohérent du cours.

Au moment de l'entretien, après quatre séances d'utilisation, Gilles se montre positif, pour lui « finalement ça fonctionne, ça fonctionne quand même, ça fonctionne quand même assez bien, y'a pas de difficulté + majeure » (B18), il le répète dans les interventions B18, B19, B20 et B42, c'est une méthode « assez bonne », elle est « utilisable », c'est « une bonne méthode ».

Gilles utilise le vocabulaire mentionné par Coline Picaud quand elle n'avait pas encore créé sa méthode, l'un comme l'autre « bricolait » ses cours (A18, B42), alors que la méthode apporte une « progression », de la « cohérence » (B42). Le but de l'auteure semble ici atteint, son objectif de prise en main par un bénévole paraît possible et l'idée d'un outil commun aux ASL de Grenoble prend son sens.

Nécessité d'un guidage renforcé

Avant même d'être interrogé sur les manques qu'il avait pu ressentir, Gilles a évoqué et justifié la nécessité d'un guide, qu'il appelle lui « livre du prof » (B12). Il s'est parfois senti en difficulté, certaines activités ne lui venaient pas spontanément, notamment au niveau du dialogue initial (B16, B18). Étant retraité, il estime avoir le temps d'étudier les séances et de trouver des activités (B12) mais pense spontanément au public de formateurs prévu par Coline Picaud, qui n'ont « pas forcément d'expérience de prof » (B12).

C'est cette même expérience qui lui fait apprécier ce type d'ouvrages, notamment car une des spécificités des enseignants de lycée professionnel est qu'ils enseignent deux matières : l'une, pour laquelle ils ont été formés de manière universitaire, et l'autre dans un champ considéré comme proche. En tant que professeur d'histoire-géographie, Gilles était « mal à l'aise pour enseigner le, le français »(B16), et il achetait « bien soigneusement les livres du prof en français car un livre du prof si il est bien fait, [...] + il aide le non-spécialiste + [...] » (B16). Pour lui, les indications de *Café International* sont insuffisantes (B12, B14) et un guide du formateur lui permettrait de gagner du temps (B14). Sa conception est donc assez différente de celle de Coline Picaud, pour qui les guides, « c'est bien mais qu'on les lit pas quoi ++ [...]] puisque en plus ça demande de faire le va-et-vient entre le livre de cours et + et le guide pédagogique et c'est pas forcément évident j'trouve » (A187). Et elle conclut en disant ainsi : « enfin moi j'ai du mal à m'en servir personnellement ++ » (A189). Leurs deux positions paraissent irréconciliables.

La dernière partie de ce mémoire sera donc consacrée à des propositions visant à faciliter davantage la prise en main du manuel par des formateurs débutants. Deux pistes sont envisagées : un travail portant sur les indications pédagogiques et la création d'un avant-propos synthétique. Ces deux outils devraient pouvoir suppléer au guide pédagogique voulu par Gilles sans alourdir le manuel.

Chapitre 9. Propositions

1. Renforcement du guidage par l'harmonisation et un renforcement des propositions

Gilles et moi sommes d'accord pour évoquer des difficultés à s'emparer complètement du manuel avec les seules indications fournies. Des propositions didactiques et pédagogiques harmonisées pourraient mieux aider l'enseignant novice. Deux types de guidage différents peuvent être envisagés pour clarifier les objectifs et les principes revendiqués par Coline Picaud. Ces indications restent volontairement simples et n'incluent que peu de lexique métalinguistique. Par ailleurs, le nombre d'exemples dans les deux propositions a été diminué.

1.1. Harmonisation de la présentation et de la formulation des éléments de guidage

Dans cette première proposition concernant l'unité 2, les contenus de l'auteure ont été conservés mais la présentation syntaxique a été harmonisée pour chaque proposition, avec une entrée par un nom commun (l'activité) et des conseils donnés sous forme de verbes à l'infinitif.

Par exemple, les indications de la page 1

1/On lance la balle à quelqu'un en demandant « comment tu t'appelles? » puis, à son tour, cette personne demande à un autre apprenant comment il s'appelle et lui lance la balle.

2/ Révision semaine précédente "Combien de...?" Le formateur pose des questions : il y a combien de chaises dans la classe? Combien de portes? Combien d'hommes?

Puis, le formateur décrit l'image." Il y a quoi? Il y a un homme. Il y a une femme." Bien insister sur le "il y a ". Les apprenants jouent le dialogue par deux, à tour de rôle. Le formateur reprend la prononciation et l'intonation si besoin.

pourraient devenir

1/ Mise en activité : activité ludique ou brise-glace : faire circuler une balle entre les apprenants en les faisant se demander « comment tu t'appelles ? ».

2/ Révisions : toujours réactiver les acquis (ici « combien ? »).

3/ Description de l'image par le formateur : introduire “il y a” et insister sur sa compréhension.

4/ Lecture théâtralisée du dialogue : reprendre la prononciation et l'intonation si besoin.

La suite des indications pour l'unité 2 est présentée en annexe 12, p. 145.

Ce guidage reste proche de celui de Coline Picaud tout en étant plus formel. Pour l'unité 5, un guidage plus proche des guides pédagogiques traditionnels est proposé.

1.2. Approche par activités langagières et pistes pour des activités différenciées

Dans cette deuxième proposition d'harmonisation du guidage, des entrées par activités langagières ont été privilégiées et sont accompagnées d'objectifs, de conseils concrets et de pistes pour l'animation et la différenciation.

Les indications de la page de la page 1 :

Description de l'image : encourager les apprenants avec des débuts de phrases : Il y a... Ils doivent décrire au maximum. Le formateur pose aussi des questions : Combien il y a d'hommes? Combien il y a de femmes?

pourraient devenir

1/ Production et compréhension orale : lecture du dialogue
Objectif : découverte de la thématique (localisation) et du lexique associé
Conseils : mimer les directions et faire se déplacer les apprenants pour l'accès au sens de « tout droit », « tournez » en rajoutant « à gauche », « à droite ».

2 / Production orale : description de l'image
Objectifs : réactiver le vocabulaire déjà connu et commencer à utiliser le lexique de position .
Conseils : Poser des questions sur l'image et proposer des amorces.

Les pages 4 et 5 déjà mentionnées dans l'analyse de séance ne comportent pas d'indications. Voici un exemple de ce qui pourrait figurer sur la page 4. La page 5 est assez proche et pour ne pas surcharger en indications, seule une mention "procédure ou déroulement similaire" pourrait être indiquée.

1/ Production écrite
Objectifs : réinvestir le lexique et les structures abordés
Conseils : faire comprendre aux apprenants que cet exercice a déjà été fait et que le réalisme des réponses n'est pas exigé.
Différenciation : Faire produire les apprenants en difficulté à l'oral. Écrire sous leur dictée.

2/ Compréhensions orale et écrite : les pronoms personnels
Objectifs : comprendre et mémoriser l'ensemble des pronoms personnels sujet

Conseils : ne pas hésiter à utiliser des gestes et/ou des images pour une compréhension implicite des pronom ; questionner les apprenants sur leur langue pour faire apparaître des similitudes et différences.

3/ Compréhension et production écrites

Objectifs : approche de la conjugaison du verbe « aller »

Conseils : montrer que ce verbe est utilisé fréquemment ; l'aborder par l'oral et un jeu de questions-réponses « Où vas-tu après la classe ? ».

Différenciation : Ne pas proposer l'exercice écrit en autonomie aux apprenants en difficulté, travailler l'oral et proposer de copier les réponses.

La suite des indications pour l'unité 5 est présentée en annexe 13, p. 146.

1.3. Intégration systématique de la compétence interculturelle comme amorce des interactions entre apprenants et entre les apprenants et le formateur

L'interculturel a été analysé comme un facilitateur des échanges spontanés et des interactions orales. Mentionner des propositions de manière systématique à chaque unité pourrait permettre au formateur débutant d'y penser plus facilement et d'initier des échanges.

Un rappel en début d'unité pour alerter le formateur

La plupart des unités comporte une illustration en première page, que les apprenants doivent décrire. Insérer à cet endroit une indication concernant l'interculturel peut donner l'occasion au formateur et aux apprenants d'entamer une discussion avant d'enchaîner avec les activités suivantes. Par exemple, à l'unité 2, un homme et une femme discutent. On peut penser à plusieurs discussions, portant sur les vêtements par exemple (Comme on s'habille dans ton pays ?), ou les prénoms (Est-ce tu connais des prénoms français ? Donne deux prénoms de ton pays. Est-ce que ça ressemble aux prénoms d'un autre pays ?...) Cette unité étant située en début de manuel, les apprenants maîtrisent peu la langue mais les gestes et les exemples (prénoms) peuvent aider et montrer parfois des similitudes entre les langues.

Pour l'unité 5, j'ai déjà mentionné la flexibilité communicative qui avait permis aux apprenants de Sorosa de s'exprimer sur les animaux. On peut imaginer le même genre de déroulement pour toutes les illustrations, avec une indication générale pour le formateur : « Choisissez un élément de l'image et lancez une conversation : connais-tu / aimes-tu / as-tu déjà vu / y a-t-il ... dans ton pays ? ». Cette formulation pourrait apparaître régulièrement et rappeler au formateur l'importance des interactions orales (annexe 14 p 148).

En fin d'unité pour prolonger le travail sur la photographie en situation

A partir de l'unité 3, Coline Picaud a inséré des photographies représentant des éléments que les apprenants peuvent rencontrer dans la rue. Elle y a associé des questions simples (« C'est quoi ? C'est où ?... ») et il semble possible de rajouter une indication portant sur l'interculturel. L'unité 5 présente la photographie d'une camionnette de plombier et les questions ou consignes suivantes : « C'est quoi ? C'est où ? Comment s'appelle le plombier ? Que fait un plombier ? Épelle l'adresse e-mail / la plaque d'immatriculation. Quel est le numéro de téléphone ? Quelle est la marque de la voiture ? ». On peut imaginer une question supplémentaire générale de type « Et dans ton pays ? », qui serait commune à toutes les unités et permettrait aux apprenants de comparer et analyser différentes pratiques, s'appropriant ainsi celles de leur pays d'accueil.

Ces propositions de guidage doivent permettre une meilleure prise en main du manuel. En amont de celle-ci, un avant-propos présentant les grands principes de Coline Picaud mis en œuvre dans sa méthode et dans son enseignement pourrait également permettre une compréhension plus précise de ces derniers, notamment ceux qui ont semblé primordiaux ou potentiellement problématiques dans l'analyse.

2. Élaboration d'un avant-propos synthétisant les principes de Coline Picaud

Cet avant-propos aurait pour but de donner des informations concises afin qu'un formateur débutant puisse le choisir en connaissance de cause. Cette proposition a été créée en essayant de respecter à la fois les principes de Coline Picaud et la présentation générale de *Café International* (annexe 15p.149).

2.1. Définition des publics et des objectifs

Coline Picaud a développé son manuel à l'intention d'un public précis. Les formateurs peuvent être débutants mais doivent avoir l'envie d'animer (A138). Ce principe est fondamental dans la pédagogie de l'auteure et s'emparer de *Café International* signifie s'engager dans cette voie de l'animation.

Les apprenants doivent avoir été scolarisés, car l'écrit est une part importante de la méthode et un objectif à peine secondaire (A152). Cet aspect doit donc être clairement mentionné.

Enfin, il serait également intéressant de faire apparaître l'objectif principal du manuel dans un avant-propos : apprendre à « interagir dans la société de tous les jours » (A32). Cet objectif

pourrait se décliner en deux sous-objectifs : acquérir les bases de la langue orale pour pouvoir évoluer en société et acquérir les bases de l'écrit.

2.2. Conseils pour l'animation de classe

Le formateur qui souhaite travailler avec *Café International* doit avoir conscience que cette méthode s'inspire fortement de la méthodologie directe, qui demande une posture d'animation assez forte. Il devra être capable de mimer, théâtraliser, faire des gestes, questionner, faire répéter... Il faut donc qu'il puisse faire preuve de « dynamisme et d'aplomb » (A22) et cette faculté pourrait apparaître dans un avant-propos.

Par ailleurs, pour Coline Picaud, l'animation permet de créer un climat de classe propice aux apprentissages, comme elle l'explique :

« là j'avais vraiment faire en sorte que les gens + se respectent les uns les autres, enfin tu vois y'a ce truc de + j'pense que j'arrive à insuffler au groupe et donc tout le monde se respecte et les gens osent parler et faire des erreurs. Et ça, et c'est comme ça qu'ils vont progresser en fait parce que s'ils osent pas ils vont jamais réussir ++ donc ce climat, voilà, ça s'instaure par la gentillesse, les sourires, l'encouragement + [...] » (A82).

Elle est consciente que cette notion d'animation est difficile à transmettre, car « + on peut donner plein d'astuces mais c'est quand même quelque chose qu'on comprend en + faisant quoi » (A172). Il semble cependant important de mentionner ces aspect d'animation et de confiance dans un avant-propos pour permettre aux formateurs de comprendre une partie de leur rôle.

2.3. Systématisation de la différenciation

Un dernier point qui pourrait apparaître dans cet avant-propos est le rôle de l'écrit comme outil de différenciation. C'est une pratique qui peut être difficile à instaurer lorsqu'on débute, c'est pourquoi l'évoquer avec un exemple simple et généralisable pourrait donner une clé de plus au formateur débutant : « les apprenants autonomes peuvent travailler seuls ou s'entraider tandis que le formateur travaille à l'oral avec ceux qui sont en difficulté ».

L'avant-propos proposé dans ce mémoire (annexe 15 p 149) n'est qu'un exemple mais il se veut proche de l'esprit *Café International* et peut être utilisé tel quel. Cet outil ainsi que les propositions de formalisation des indications devraient pouvoir renforcer la prise en main du manuel par des formateurs débutants

Conclusion

L'expérience *Café International* a été pour moi une source de grande sécurité et de grande insécurité. Sécurité, quand cette méthode me permettait de peu planifier mes cours en amont tout en sachant que ce que j'enseignais était valable et cohérent. Insécurité, car j'ai eu peur de ne pas mener à bien son analyse et de ne pas réussir à montrer ses atouts. Mon étude ne se veut pas exhaustive, je l'ai menée avec ma personnalité et mon expérience d'enseignante et j'espère que mon approche pourra aider Coline Picaud dans ses projets.

Car comme elle le dit, l'atout de sa méthode, c'est qu'elle marche (A96) ! Gilles et moi, tous deux bénévoles novices en FLE, avons réussi à nous emparer du manuel et à mener nos cours en n'utilisant que ce dernier. Nous n'avons pas tout à fait vécu la même expérience, mais qu'il ait continué sans connaître Coline Picaud et sans une présentation complète, comme j'avais pu en avoir une, montre bien l'aspect clé en main de *Café International*. De mon côté, j'y ai inséré ce que ma pratique d'enseignante m'avait appris, la différenciation notamment et la « flexibilité communicative » qui permet des apprentissages certes moins formels mais souvent tout aussi efficaces. Cette possibilité d'insérer des apports personnels est un des atouts de la méthode, qui peut permettre à un débutant de ne se consacrer qu'à une petite partie de la préparation, en inventant un nouveau jeu, proposant une nouvelle activité, tout en gardant une base solide et cohérente.

Si bémol il y a, c'est dans les indications que Gilles a trouvé insuffisantes, et moi peut-être pas assez uniformes. C'est pourquoi je propose à Coline Picaud des pistes différentes pour présenter ce guidage, en espérant qu'elle puisse s'en inspirer. Une des propositions, bien que très formelle, a pour principal défaut d'être longue. Insérer ces indications dans le manuel en conservant leur lisibilité paraît difficile et contraire aux souhaits de l'auteure de *Café International*, qui recherche la simplicité. D'autres propositions d'harmonisation, réalisées pour l'unité 2, sont directement utilisables sans compétences métalinguistiques en FLE. Par ailleurs, elles sont moins formelles et correspondent en cela à l'ensemble du manuel par leur aspect et leur vocabulaire simples. Des indications récurrentes sur la discussion interculturelle permettront également aux formateurs novices de penser à ces activités.

L'expérimentation par un volontaire a montré la nécessité d'une présentation du manuel. Sans le discours de Coline Picaud et sans guide, utiliser le manuel conformément aux principes de l'auteure demande une analyse fine et contraignante. Un avant-propos a donc été

créé sur la base des besoins du public de formateurs. Cette présentation didactique s'inspire des grands thèmes du discours de Coline Picaud et doit donner aux utilisateurs de sa méthode les principes d'utilisation voulus par l'auteure, notamment en terme d'animation, et limiter au mieux les erreurs d'interprétation du manuel.

Pour finir, une des principes fondamentaux de l'utilisation d'une méthode, c'est qu'il n'y a pas une seule bonne méthode. Mais je crois que Coline Picaud et moi nous accordons sur ce qui fait pour nous la base de tout enseignement, à savoir la confiance et le bien-être. Je lui laisse donc le mot de la fin (A82) :

« S'ils se sentent bien, ils vont réussir à oser parler et faire des erreurs, voilà. [...] »

Et ça, et c'est comme ça qu'ils vont progresser en fait parce que s'ils osent pas ils vont jamais réussir. »

Bibliographie

Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration . Dans Archibald J. et Chiss J-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique (French Edition)* (p. 71-83). Éditions L'Harmattan.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2, 9-44.

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Éditions Hachette Français Langue Étrangère.

Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, 19, 71-83.

Argaud, É. (2021). *Le fait culturel en classe de FLE*. Éditions Hachette Français langue étrangère.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Éditions Didier.

Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE*. Éditions CLE International.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Éditions Didier.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Éditions Didier.

Causa, M. (2014). Autour de la notion de « savoirs enseignants » en didactique des langues. Dans Causa, M., Galligani S. & Vlad, M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 141 à 152). Riveneuve.

Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, 180-191.

Disponible ici aussi (dernière consultation 10/06/2022) :

https://www.academia.edu/48910004/Cicurel_flexibilite_communicative

Ciekanski, M. (2014). Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par l'apprentissage biographique. Dans Causa, M., Galligani S. & Vlad, M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 229 -249). Riveneuve.

Coianiz, A. (2000). Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme, *Tréma*, 17, 3-26.

Également disponible en ligne (dernière consultation 12/06/2022) :

<https://journals.openedition.org/trema/1659#quotation>

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Éditions CLE International.

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Éditions Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. Dans *Interactions - les échanges langagiers en classe de langue* (p. 131-134) Éditions Université des Langues et Lettres de Grenoble.

De Ferrari M., Forzy B., Nguyễn M. (2005). *Guide descriptif Actions socialisantes à composante langagière*. Éditions CLP.

Également disponible en ligne (dernière consultation le 24/05/2022) :

<https://docplayer.fr/2281613-Guide-descriptif-actions-socialisantes-a-composante-langagiere.html>

Dejean C., Metton C. (2019). *Courants méthodologiques et analyse de manuels, Autocorrection*. Éditions CNED, UFR LLASIC Université Grenoble Alpes.

Galligani, S. (2007). Apprendre le français comme condition d'intégration. Dans Archibald, J. et Chiss, J-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique (French Edition)* (p.285-299). Éditions L'Harmattan.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Éditions CLE International.

Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Éditions CLE International.

Knowles, M. (1973/1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation* (F. Paban, trad.). Les Éditions d'Organisation.

Huber, J. (coordinateur) & al. (2014). Développer la compétence interculturelle par l'éducation. *Conseil de l'Europe, série Pestalozzi, n° 3*. Éditions du Conseil de l'Europe
Également disponible en ligne (dernière consultation le 08/06/2022) :
<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (dir.) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 173 à 196). Éditions Presses Universitaires du Septentrion .
Également disponible en ligne (dernière consultation le 03/06/2022) :
<https://books.openedition.org/septentrion/14079>

Trim, J.-L., Coste, D., North, M.-B. & Sheils, M.-J. et al. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, Éditions Didier.

Puren, C. (1988/2012). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Éditions Nathan-CLE international.

Présente édition numérisée au format pdf (décembre 2012) (dernière consultation 08/06/2022) :

www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/

Tagliante C. (1994). *La classe de langue*. Éditions CLE International

Vicher A. (2007). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants. Dans Archibald J. et Chiss J-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique (French Edition)* (p.271-284). Éditions L'Harmattan.

Sitographie (dans l'ordre d'apparition dans le mémoire)

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*

https://www.researchgate.net/publication/335240919_Introduction_a_la_complexite_de_l%27enseignement_du_Francais_Langue_Etrangere (dernière consultation : 16/06/2022)

Observatoire de l'immigration. (2021, 4 février). *Une histoire de l'immigration en France – Parties 1 et 2.*

<https://observatoire-immigration.fr/category/histoire/> (dernière consultation : 14/06/2022)

République Française. (1994, 09 novembre). *Décret n°76-383 du 29 avril 1976 relatif aux conditions d'entrée et de séjour en France des membres des familles des étrangers autorisés à résider en France.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006062480/>

(dernière consultation : 14/06/2022)

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs.*

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

(dernière consultation : 14/06/2022)

RADyA (Réseau des Acteurs de la Dynamique ASL). (Pas de date).

<http://www.aslweb.fr/asl-menu/historique/> (dernière consultation : 14/06/2022)

Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. (2022, 30 janvier). Dans *Wikipédia.*

https://fr.wikipedia.org/wiki/Agence_nationale_pour_la_coh%C3%A9sion_sociale_et_l%27%C3%A9galit%C3%A9_des_chances (dernière consultation : 14/06/2022)

Programme AlphaB. (Pas de date). *Définition des " Ateliers de savoirs SocioLinguistiques (ASL)"*

<https://www.programmealphab.org/content/les-ateliers-de-savoirs-sociolinguistiques>

(dernière consultation : 14/06/2022)

Ville de Grenoble. (2022, 01 février). *Écrivains publics et actions socio-linguistiques.*

<https://www.grenoble.fr/demarche/445/659-ecrivains-publics-et-actions-socio-linguistiques.htm>

(dernière consultation : 14/06/2022 ; cité deux fois, en pages 14 et 23 du mémoire)

Andragogie (2022, 16 mai). Dans *Wikipédia.*

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie> (dernière consultation : 14/06/2022)

Ville de Grenoble. (Pas de date) . *Maison des Habitant-es Centre Ville Services municipaux - Secteur 2*

<https://www.grenoble.fr/lieu/405/137-maison-des-habitant-es-centre-ville.htm> (dernière

consultation : 14/06/2022)

Ville de Grenoble. (Pas de date). *Secteur 2*

<https://www.grenoble.fr/63-secteur-2.htm> (dernière consultation : 14/06/2022)

Maison des Habitant-es Centre-ville (2022). *La Brève*

https://www.grenoble.fr/cms_viewFile.php?idtf=22420&path=La-breve-de-la-MDH-Centre-ville-Juin-2022.pdf (dernière consultation : 14/06/2022)

Point d'eau. (Pas de date). *Point d'eau, association loi 1901*

<https://www.pointdeau.org/> (dernière consultation : 14/06/2022)

Sorosa. (Pas de date). *Qui sommes-nous ?*

<https://sorosa.fr/> (dernière consultation : 14/06/2022)

Billières, M. (Pas de date). *Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE*
<https://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/> (dernière consultation : 14/06/2022)

Tyne, H. (2012, 16 mars). *Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux*
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00679653> (dernière consultation : 14/06/2022)

Kassim-Mohamed, S. (2018, 6 février). *Chapitre 3 : La méthodologie directe*
<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-3-la-methodologie-directe> (dernière consultation : 14/06/2022)

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.*
<https://rm.coe.int/16802fc3a8> (dernière consultation : 14/06/2022)

Culture. (Pas de date). Dans *Larousse*
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072> (dernière consultation : 14/06/2022)

Stéréotype. (Pas de date). Dans *Larousse*
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/st%C3%A9r%C3%A9otype/74654> (dernière consultation : 14/06/2022)

Praticien, praticienne. (Pas de date). Dans *Larousse*
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/praticien/63251>
(dernière consultation : 14/06/2022)

Talbot, L. (2012). *L'effet maître.*
https://ac-toulouse.mon-ent-occitanie.fr/lectureFichiergw.do?ID_FICHER=16966
(dernière consultation : 13/07/2022)

Ben Abdelkader, R. (1988). *Tunisian Arabic*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401742.pdf> (dernière consultation : 14/06/2022)

(dernière consultation : 14/06/2022, cité deux fois aux pages 54 et 62)

Corps de la paix (2021, 5 juillet). Dans *Wikipédia*.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Corps_de_la_paix (dernière consultation : 14/06/2022)

FLe au Soudan. (Pas de date). Manuel Fle « Allons-y ! » 1,2 et 3

<https://manuelallonsy.com/ras-de-date/ressources-daccompagnement-du-manuel-allons-y/>

(dernière consultation : 14/06/2022)

Table des illustrations

Illustration 1: Les Les modèles pédagogique et andragogique ; tableau de synthèse selon Knowles.....	16
Illustration 2: Carte heuristique des méthodologies en didactique des langues étrangères (Billières).....	29
Illustration 3: Les postures de l'enseignant selon Bucheton.....	37
Illustration 4: Activité de l'unité 3 de Café International.....	62

Table des annexes

<u>Annexe 1 La charte des ASL.....</u>	<u>95</u>
<u>Annexe 2 La brève de juin.....</u>	<u>96</u>
<u>Annexe 3 Guide d'entretien de Coline Picaud.....</u>	<u>99</u>
<u>Annexe 4 Transcription de l'entretien de Coline Picaud.....</u>	<u>103</u>
<u>Annexe 5 Guide d'entretien de Gilles.....</u>	<u>121</u>
<u>Annexe 6 Transcription de l'entretien de Gilles.....</u>	<u>123</u>
<u>Annexe 7 Carte heuristique des méthodologies en didactique des langues, Billières.....</u>	<u>129</u>
<u>Annexe 8 Tableau comparatif des principes de Coline Picaud dans le discours et le manuel.....</u>	<u>130</u>
<u>Annexe 9 Analyse de <i>Café International</i>.....</u>	<u>132</u>
<u>Annexe 10 Unité 2 de <i>Café International</i>.....</u>	<u>140</u>
<u>Annexe 11 Unité 5 de <i>Café International</i>.....</u>	<u>142</u>
<u>Annexe 12 Suite des indications harmonisées de l'unité 2.....</u>	<u>145</u>
<u>Annexe 13 Suite des indications harmonisées de l'unité 5.....</u>	<u>146</u>
<u>Annexe 14 Proposition pour un guidage de l'approche interculturelle.....</u>	<u>148</u>
<u>Annexe 15 Avant propos à la méthode <i>Café International</i>.....</u>	<u>149</u>

Annexe 1

La charte des ASL

CHARTRE DES ASL

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DES ASL

✓ **Se caractérise par :**

- l'**utilisation des espaces sociaux-culturels** comme supports des apprentissages
- **une progression en 3 phases :**
 - découverte - connaître
 - exploration - interagir
 - appropriation - faire seul(e)
- **un rythme calendaire** (événements de la société d'accueil).

✓ **A pour visée l'autonomie sociale et communicative** (connaissance des espaces sociaux ; situations de communication orales et écrites ; connaissance des codes sociaux - voir la carte de compétences en ASL).

Le projet pédagogique est élaboré en fonction des différents rôles sociaux qu'exercent les publics de l'ASL (locataire, parent d'élève, patient, consommateur, citoyen...).

✓ **Induit des objectifs pédagogiques opérationnels et contextualisés** travaillés via des misés en situation sur le terrain et l'utilisation de documents authentiques.

- ✓ **Repose sur une démarche pédagogique active mettant en œuvre 3 acteurs :** les participants, les partenaires et les membres de l'équipe.

CARACTÉRISTIQUES DES ACTEURS

PARTICIPANTS

- ✓ Adultes migrants en situation d'immersion
- ✓ Autonomes dans leur pays d'origine, mais ayant recours à des tiers dans leur vie quotidienne en France
- ✓ Scolarisés ou non

STRUCTURE DE PROXIMITÉ

- ✓ Ancrée dans un quartier
- ✓ Met en place une diversité d'actions
- ✓ Articule l'ASL en interne et en externe (suites de parcours)



PARTENAIRES

- ✓ Identifiés sur un territoire
- ✓ Identifiant les publics et leurs besoins
- ✓ Sensibilisés à la démarche des ASL

ENGAGEMENT DES ACTEURS

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

- ✓ construit le projet en ASL en tenant compte des compétences de chacun (formateurs-coordonateurs)
- ✓ est accompagnée pédagogiquement par un référent (formateur expérimenté, coordinateur, etc.)
- ✓ s'engage à se former (en interne, en externe)
- ✓ harmonise et mutualise les pratiques et les outils utilisés en ASL.

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE VIS-À-VIS DES PARTICIPANTS DES ASL

- ✓ porte un regard non-discriminant sur les publics quel que soit leur niveau de scolarisation
- ✓ oriente, positionne les publics en fonction de leurs besoins
- ✓ informe les participants sur le projet pédagogique des ASL
- ✓ favorise des activités visant à rendre les participants acteurs de leur apprentissage
- ✓ inclut des activités d'évaluation permettant aux participants de mesurer leurs progrès
- ✓ participe à l'élaboration de parcours à visée d'insertion sociale ou professionnelle (interne ou externe).

LES PARTENAIRES

- ✓ sont partie prenante du projet pédagogique (choix de certains objectifs d'apprentissage, des moyens mis en œuvre...)
- ✓ co-animent certains ateliers avec les formateurs en apportant informations et supports
- ✓ seront sollicités lors des évaluations de suivi et de bilan
- ✓ construisent des suites de parcours et/ou des orientations avec l'équipe.

LES PARTICIPANTS

- ✓ s'engagent à être ponctuels et réguliers pendant la durée de l'ASL
- ✓ sont partie prenante du déroulement et de l'évolution des ateliers (y compris à l'extérieur).

SIGNATURE

.....

radya

île de France
Demain s'invente ici



Annexe 2

La brève du mois de juin



LE PAGI VOUS PROPOSE

▷ Vous êtes retraité-e, vous souhaitez...

participer à des ateliers de prévention, créer des liens avec d'autres grenoblois-es en participant à des sorties et à des animations, être accompagné-es dans un projet individuel ou collectif, vous investir dans la vie du quartier ou dans un réseau de bénévoles ?

Contactez le PAGI (Pôle Animation Gérontologique et Intergénérationnelle) au **06 47 14 86 30**.

▷ BOUGEONS ENSEMBLE !

le **VENDREDI de 9h à 10h au parc Paul Mistral :**

Rejoignez-nous pour une heure de marche active pour les seniors, adaptée à tous les âges, accompagnée d'exercices sur l'équilibre et de renforcement musculaire dans une ambiance conviviale.

▷ LE SPORT c'est bon pour la santé !

QI GONG : lundi de 9h à 10h

Gymnastique traditionnelle chinoise, science de la respiration fondée sur la connaissance et la maîtrise du souffle, associant mouvements lents, exercices respiratoires et concentration

▷ SORTIE ESTIVALE INTER PAGIs

Les PAGIs secteur 2 - 4 et 5 vous proposent de découvrir les maisons suspendues et le village de **Pont-en-Royans** ; croisière commentée sur l'Isère en



bateau à roue : **MARDI 28 JUIN de 9h à 19h.**

Sur inscription / Tarif : selon quotient familial. Documents à fournir : attestation CAF ou avis

d'imposition 2021, attestation d'assurance responsabilité civile en cours de validité.



AUTRES INFORMATIONS

■ CHANTIER MENUISERIE ouvert au public

Du 27 juin au 1^{er} juillet de 9h à 17h - création d'un parcours ludique en bois sur le chemin de l'école Bizanet : fabrication de jeux, d'assises et d'un mur d'escalade. On compte sur vous !

■ COMMUNIC'ACTION

Association qui agit avec les habitants ayant envie de réaliser des événements pour animer le quartier.

Permanences : MARDI 21 JUIN de 10h à 12h.

Assemblée Générale : JEUDI 9 JUIN à 16h30.

Fête des 20 ans + 2 de l'association : SAMEDI 18 JUIN à partir de 14h.

■ ACCUEIL-CAFE

Tous les jeudis de 9h à 11h

Venez découvrir, autour d'un café, **les actions et les événements qui ont lieu sur le secteur 2**, rencontrer et échanger avec des professionnel-les, partager vos idées sur les projets du quartier et tisser de nouveaux liens.



■ FORMATION PSC1

Formez-vous au diplôme PSC1 (Prévention et Secours Civiques de niveau 1) !

Inscription sous conditions

ludivine.rosel@grenoble.fr / 06 89 72 83 42

■ TERRITOIRE ZERO CHÔMEUR

Zéro personne privée durablement d'emploi...

Comment est-ce possible ? Pourquoi disons-nous que nul n'est inemployable, que ce n'est pas le travail qui manque, ni l'argent ?



Permanence : mardi /10h-12h



Maison des Habitants Centre-ville
2 rue du Vieux Temple 38000 Grenoble
04 76 54 67 53 / mdh.centre-ville@grenoble.fr

Horaires d'ouverture

Lundi, mardi, mercredi, vendredi : 8h30-12h / 13h30-17h30
Jeudi : 8h30-12h

LA BRÈVE JUIN 2022

Dernière ligne droite pour préparer la **FÊTE de la MDH prévue le 5 juillet.**

Pour réussir cet événement, retrouvons-nous le MARDI 7 JUIN à 10h et préparons le ensemble !

Cette fête sera aussi l'occasion d'inaugurer les nouveaux aménagements réalisés par les habitants lors du chantier menuiserie ouvert au public.

Contact : Marine CASTELL

Agent de Développement Local - 06 49 49 71 43



Hoche - Bonne - Condorcet - Championnet
Foch - Agle - Libération
Centre-ville
Notre-Dame
Mutualité - Ile-Verte
Saint-Laurent - Rive Droite





LES PERMANENCES

sur rendez-vous

► **Écrivaine Publique** : pour remplir un dossier, rédiger un courrier ou faire une démarche en ligne - **lundi après-midi, jeudi et vendredi matin.**

► **Aide aux démarches en ligne :**

* **Conseiller numérique** - mardi journée et vendredi après-midi - **06 75 57 02 09.**

* **Coup de Pouce Numérique** - en partenariat avec l'association l'Âge d'Or, mardi après-midi. **(sans rendez-vous).**

► **Permanence Conseils Juridiques :**

1^{er} et 3^{ème} lundi du mois de 14h à 16h.

► **Médiatrice Paire Santé** : accès à la santé et aux soins - **jeudi matin (sans rendez-vous).**

► **Lieu d'Écoute et de Parole (psychologue) :** **mardi matin et mercredi journée.**

► **Point Info Santé** : pour toutes questions liées à la santé - **lundi après-midi (sans rendez-vous).**

► **Pôle Inclusion Financière** : budget, impayés et crédit - **mercredi après-midi - 04 76 69 46 26**

► **Permanence Confédération Syndicale des Familles (CSF) :** pour toutes questions liées au logement et au cadre de vie, **mardi de 9h à 11h** (hors vacances scolaires) - **06 01 78 69 15**

► **Mission Locale** : accompagnement professionnel et social des jeunes de 18 à 25 ans - **Premier mercredi du mois, de 15h à 17h 06 46 21 70 26 (sans rendez-vous).**

► **Conseillère d'aide sociale** : perte d'autonomie personnes âgées et personnes handicapées (dossier APA...) - **jeudi matin.**



ENFANCE - FAMILLES

◆ ÊTRE PARENTS FACE AUX ÉCRANS

LUNDI 13 JUIN

« **ÉCRAN MAIS PAS À CRAN** » de 16h à 18h30 à la **MDH Centre-ville**, atelier parents/enfants (de 6 à 16 ans) autour de l'usage des écrans à la maison, proposé par l'AGECSA et la Ville de Grenoble.
Réservation : contact@agecsa.fr / 04 76 51 16 38

MERCREDI 15 JUIN

■ **CAFÉ DES PARENTS : « COMMENT ACCOMPAGNER MON ENFANT SUR LES ÉCRANS ? »** de 8h30 à 10h au restaurant scolaire de l'école **Bizanet**, temps pour se rencontrer, discuter et s'informer, à l'association PANGOLIN.



■ **SPECTACLE FAMILLE : "VIENS ON CRÈVE L'ÉCRAN ! L'amitié à l'épreuve de la lumière bleue »** de 16h à 17h au **Théâtre Sainte-Marie d'en Bas**, spectacle familial

(parents et enfants de 7 à 12 ans) drôle et éducatif, confrontant chacun d'entre nous à son rapport à l'écran et à ses proches.

Contact : Ophélie CARASCO
Référente-Familles - 06 73 93 52 97

◆ A VENIR... SORTIES FAMILLES 2022

EN JUILLET : base de loisirs O'LAC de Romagnieux, plage des Marquissats à Annecy, sortie vélo au parc de l'île d'Amour à Meylan.

EN AOÛT : lac d'Aix Les Bains.
Tarifs : au quotient familial
Renseignements et inscription à l'accueil de la MDH.



L'AGENDA

SAMEDI 4 JUIN

FÊTE DE L'ENFANT : de 13h30 à 22h à la **MDH Centre-ville**, proposée par l'Association Solidaire des Angolais de l'Isère (ASAI) à l'occasion de la journée internationale de l'enfant.

Contact : Martins NKANGA - 06 24 88 47 80

RÉCITAL POUR PIANO : à 11h à la salle

Olivier Messiaen, proposé par les élèves du Conservatoire de Grenoble - Entrée libre.



SAMEDI 11 JUIN

VIRÉE VERTE : à partir de 16h, venez assister à l'arrivée de toutes les embarcations sur l'Isère passerelle du pont Saint-Laurent, proposée par la MPT Saint-Laurent et les associations Kayak et aviron de l'Isère.

CINÉ FAMILLES : à l'école **Paul Bert**, ouvert aux petits et aux grands, animation musicale - buvette et hot dogs à partir de 19h et projection du film « Calamity » vers 22h.

MARDI 21 JUIN de 18h30 à 22h

SOIRÉE SLAM : proposée par le Théâtre Sainte-Marie d'En Bas à l'occasion de la fête de la musique, atelier slam à 18h30 et scène ouverte à partir de 20h30.

VENDREDI 24 JUIN de 17h30 à 21h

CARAVANE DES SPORTS DE GRENOBLE : cours de l'Alma pour découvrir et pratiquer des activités sportives, ouvertes à tous-tes.



SAMEDI 25 JUIN de 8h45 à 18h

SORTIE INTERGÉNÉRATIONNELLE : visite du **PARC AUX OISEAUX** de Villard-Les-Dombes.
Sur inscription - Tarifs : au quotient familial.

JEUDI 30 JUIN à 20h30

CONCERT DU GRAND ORCHESTRE DE L'HARMONIE : Place Edmond Arnaud - gratuit.

Annexe 3

Guides d'entretiens avec Coline Picaud

Entretiens semi-guidés de Coline Picaud

09 mars et 06 avril 2022

Entretien formel mené à la suite de deux observations de classe (02 et 09 mars 2022) et après une première analyse du manuel. Deux premiers entretiens informels ont été menés les 17/02/22 et 02/03/22, qui n'ont pas fait l'objet d'un enregistrement, seulement d'une prise de notes.

I. Questions générales :

- 1- Peux-tu te présenter s'il te plaît ? (formation, fonction, ancienneté)
- 2- Quels sont d'après toi les fondamentaux des ASL ?
- 3- Quelles sont les principales difficultés dans ton rôle de formatrice de FLE ?
- 4- Quels sont les objectifs principaux de tes cours ?
- 5- Qu'essaies-tu de transmettre à travers l'enseignement ?
Ex. : des connaissances linguistiques, des compétences langagières, des compétences sociales, des valeurs culturelles (ex. du retard que tu recadres fermement...)...
- 6- Parle-moi des groupes avec lesquels tu as déjà utilisé ta méthode : combien d'apprenants as-tu en moyenne ? combien de fois par semaine et sur combien de mois ? quel était leur niveau au début/à la fin de la période d'enseignement ? en général, ont-ils tous été scolarisés dans leur pays ? les groupes étaient-ils à peu près homogènes ?
- 7- Ton groupe de cette année correspond-il à cette description ?

II. Genèse du manuel

- 1- Quand est née chez toi l'envie de créer un manuel ?
- 2- Comment est née cette envie ?
- 3- Combien de temps s'est-il écoulé entre les premières envies et le début de la réalisation ?
- 4- Combien de temps la réalisation a-t-elle duré ?
- 5- Peux-tu m'expliquer le nom ?

III. Principes didactiques

- 1- Quel est l'objectif principal de ton manuel ? (en terme de CO PO IO CE PE)

- 2- Comment as-tu procédé pour concevoir ton manuel ?
- 3- T'es-tu appuyée sur des outils déjà existants ? (CECR, d'autres manuels, DILF, méthodologies...)
- 4- Peux-tu m'expliquer l'organisation en unités, à quoi cela correspond-il ?
- 5- Comment s'organise ta progression ?
- 6- Je vais te soumettre des termes et j'aimerais que tu me dises s'ils correspondent à ton manuel et ce que tu entends par là. Est-ce une démarche...
 - * grammaticale (basée sur la morpho-syntaxe) ?
 - * sémantique (basée sur le sens) ?
 - * implicite ?
 - * explicite ?
 - * actionnelle (pouvoir agir) ?
 - * communicative (pouvoir parler) ?
 - * culturelle (comprendre le monde) ?
- 7- Ta méthode est-elle...
 - * spiralaire ?
 - * linéaire ?
- 8- Est-ce que, dans ton enseignement, tu amènes les apprenants à réfléchir à leurs façons d'apprendre ? Leur présentes-tu des stratégies d'apprentissage ?
- 9- Est-ce que ces stratégies sont visibles dans ton manuel ?

IV. Principes pédagogiques

- 1- Comment utilises-tu ton manuel ? (ordre, exhaustivité, photocopies, matériel complémentaire...)
- 2- Quels atouts lui trouves-tu ?
- 3- Comment décrirais-tu ta pratique d'enseignante ?
- 4- Quel climat de classe instaures-tu et comment ?

V. Contenus

- 1- Quels actes de paroles apparaissent le plus dans ta méthode ? (demander, interroger, répondre, ordonner...)
- 2- Comment travailles-tu ces aspects de la compétence linguistique ?
 - la phonétique ?
 - la grammaire/conjugaison ?
 - le lexique ?
- 3- Comment abordes-tu le code dans ton manuel ?
- 4- Quelle est la place des aspects socioculturels ?

VI. Mesure des progrès

- 1- Evalues-tu tes apprenants ?
- 2- Comment mesures-tu l'efficacité de ton manuel ?
- 3- Qu'est-ce qui fait, d'après toi, que ta méthode (manuel + principes d'animation) fonctionne ?

VII. Entretien libre

Veux-tu rajouter quelque chose sur ton manuel ou sur ta pratique en ASL ?

Questions supplémentaires

06 avril 2022

- 1- Chaque unité a-t-elle un objectif linguistique principal ?
- 2- J'aimerais revenir sur ce que tu as dit à propos du côté actionnel de ta méthode. Je vais te redéfinir ce que j'entends par « actionnel » : « **Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir. La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose.** » Ex. : Le but est de fabriquer un meuble, les apprenants vont devoir parler pour fabriquer ce meuble, et par conséquent apprendre des termes, des structures... Ma question est donc : d'après toi, ta méthode est-elle actionnelle, les apprenants font et apprennent en faisant quelque chose d'autre ?
- 3- Si Coline réponds non : « Dès 1980, l'approche communicative prend la place. C'est la situation de communication qui est mise en avant. Pour communiquer dans telle ou telle situation, l'apprenant a besoin de telle ou telle compétence. Elle est donc différente des autres méthodologies qui mettent davantage l'accent sur la forme que **sur le contexte d'utilisation** ». Penses-tu qu'elle soit communicative ?
- 4- Parlons de l'écrit. On dirait qu'il y en a beaucoup dans ton manuel, alors que finalement m'a dit mettre l'accent sur l'oral. Comment expliques-tu ce paradoxe ?
- 5- Les interactions orales, imprévisibles, font partie intégrante de la vie quotidienne. En intègres-tu dans tes cours, comment ?
- 6- Que penses-tu de l'idée de former les bénévoles ?

Question supplémentaire

07 juin 2022

Comme je ne t'avais pas enregistrée la première fois, peux-tu me dire ce que tu me redises ce que tu penses des guides pédagogiques ?

Annexe 4

Transcriptions des entretiens avec Coline Picaud

Entretiens semi-guidés de Coline Picaud - Transcription

09 mars et 06 avril 2022

Partis pris de la retranscription :

Fidélité : Les prénoms des apprenants ont été modifiés en prenant en compte leur origine et leur genre.

Compréhension : Aucune intervention de l'enquêtrice de type « hum hum », « d'accord », « oui » ... n'a été retranscrite pour ne pas alourdir la lecture.

Réalisme : Certaines marques de l'oral ont été gardées (chute du schwa dans « j'sais pas » par exemple) mais les conventions de l'écrit en matière de majuscules et ponctuation ont été conservées.

Conventions :

+ à ++++	pause
(R) à (RRR)	rire
[...]	passage non transcrit
(chevauchement)	chevauchement de paroles ; 2 ou 3 syllabes peuvent être inaudibles
<i>(Italique)</i>	précision nécessaire à la compréhension
<u>trooop hy-per</u>	insistance, avec ou sans césure et/ou répétition de voyelle
Co	informatrice
Ca	enquêtrice

Numérotation :

Les entrées sont désignée par la lettre A et le numéro de la réplique.

A1 Ca Voilà bonjour et merci d'être heu... d'avoir accepté de, de répondre à mes questions. Donc est-ce que tu pourrais te présenter s'il te plaît, en terme de formation, fonction et ancienneté.

A2 Co Oui, alors je m'appelle Coline Picaud, je travaille à la Maison des Habitants (*désormais MDH*) Centre-Ville de Grenoble, ça fait bientôt + ça fait 7 ans ½ que je suis là + à plein temps depuis 2-3 ans. ++ J'ai un master 1 fle, que j'ai obtenu mais je sais plus quand, en quelle année, j'ai oublié, et avant ça, un master de sociologie et ici, mon rôle c'est de coordonner et d'être formatrice aussi sur les ateliers socio-linguistiques (*Désormais ASL*).

A3 Ca D'accord. D'après toi les fondamentaux des ASL, c'est quoi en fait ? Les principes de base ?

A4 Co C'est de, si vraiment on doit résumer c'est faciliter la vie des gens en France, les étrangers en France, leur permettre de mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent + pour que ce soit plus facile, donc mieux comprendre notre société en fait, et les aiguiller là-dedans + comprendre les codes, la culture, les institutions et cetera et tout ça bien sûr en apprenant en enseignant la langue en fait.

A5 Ca D'accord. Et c'est quoi tes principales difficultés en tant que formatrice de FLE, dans les ASL, si tu en as ?

A6 Co Ben ouais, y'en a plein ! (R) C'est un public + à la différence d'un organisme de formation par exemple ou quand on enseigne le fle à l'étranger, où on a un groupe constitué de gens qui paient donc ils sont ++ encore que ça change ça parce que j'ai travaillé aussi en Alliance Française ici et les gens étaient aussi assez absents malgré le fait qu'ils paient, qu'ils payaient. Mais bon, globalement ++ on est confronté à l'absentéisme, parce que les cours sont pas obligatoires, donc c'est c'est les gens qui ont envie de venir. Mais +++ c'est un public assez mixte au niveau ++ des conditions de vie en fait. Donc ici on a par exemple beaucoup de public fragile, précaire ++ et + ça, ça engendre beaucoup de + de rendez-vous administratifs par exemple, de maladies, parce que du coup le stress *et cetera*, engendre aussi beaucoup de rendez-vous chez le docteur, tout ça. Et également le stress tout court engendre des absences ++ non excusées on va dire, enfin, de gens qui n'y arrivent plus à un moment donné, craquent, disent « Ben là j'ai la tête trop pleine là, j'arrive pas à me concentrer pour le français, c'est trop dur » et tout ça, lié à leur incertitude de savoir si ils vont pouvoir rester sur le sol français.

A7 Ca Un peu des dépressions en quelque sorte.

A8 Co Ouais, voilà, des moments, des moments de lourdeur vraiment où c'est invivable d'apprendre une langue parce qu'on sait pas si on va pouvoir rester, donc à quoi ça sert ? Et cette énergie-là d'apprendre une langue à l'âge adulte, elle est grosse quand même, il faut une grosse motivation ça c'est sûr, même s'ils sont déjà en immersion dans le pays, c'est quand même dur quoi. Donc je dirais que la principale difficulté, l'absentéisme et le fait d'avoir des groupes qui fluctuent un peu comme ça, entre 12, 8, 9, voilà, des gens qui partent en cours d'année parce que, soit ils ont été déboutés, ou ils ont trouvé un logement ailleurs, voilà, ça c'est les raisons les plus difficiles mais y'a aussi des bonnes raisons, par exemple une femme qui va tomber enceinte, ou un déménagement voulu dans une autre ville, et cetera. Mais tout ça fait que voilà, le groupe peut fluctuer, ça c'est un peu compliqué en tant que formateur parce que ça veut dire que le groupe à un moment donné il va être moins nombreux donc il faut remettre des gens et ces gens-là, faut trouver des gens du bon niveau, donc ben voilà, ça c'est pas forcément évident. Et aussi la difficulté c'est la scolarisation des personnes, on n'est pas face un public FLE égal d'écrit et d'oral, ben parce qu'il aurait appris en même temps l'écrit et l'oral, et il aurait été scolarisé avant dans sa langue. Nous on a des gens qu'on appris vraiment le français sur le tas, en arrivant en France, ou pas appris du tout, et qui ont été peu scolarisés ou pas du tout. Donc ça, c'est un peu la complexité de se retrouver face à des publics très différents, des gens qui sont très à l'aise avec l'écrit, par exemple dans ce groupe dont on sort, Jiao, la Chinoise a un bac + 5 dans son pays, enfin voilà quoi. Joycee aussi, la Nigérienne, elle a fait des études supérieures et cetera. Et d'autres personnes qui ont été très peu à l'école voire pas jamais comme la Somalienne, même si franchement elle se débrouille bien et elle arrive quand même à rattraper ce retard-là. Mais c'est ça qu'est difficile pour le formateur parce qu'il faut vraiment s'adapter et pas proposer trop d'écrit. Et puis de toutes façons, comme y'a pas beaucoup d'heures par semaine, 4h en général au maximum + il faut un maximum d'oral. On travaille beaucoup plus l'oral que l'écrit de toutes façons.

[...]

A9 Ca Combien d'apprenants as-tu en moyenne ?

[...]

A10 CO En moyenne dans chaque groupe 12-15 inscrits.

A11 Ca Ah jusqu'à 15 ?

A12 Co Jusqu'à 15 mais parce qu'on sait qu'il y en a toujours 3 qui vont pas venir, mais pas les mêmes (RR) c'est ça qu'est un peu dur, donc voilà pour être en moyenne à 10 on va dire. Mais à ce stade de l'année, y'a des groupes qui sont plus qu'à 6, parce qu'il y en a qui sont partis...

[...]

A13 Ca Et toi, ton manuel, enfin ta méthode, elle est destinée à quel type de public, en fait toi ton groupe au départ c'est quoi comme niveau ?

A14 Co Alors c'est A0 grands débutants oral + on les appelle aussi « Primos » mais « Primos » ça peut prêter à confusion parce que dans le jargon administratif, « Primos » c'est en France depuis, entre 0 et 5 ans. Donc je préfère dire grands débutants oral, scolarisés, normalement. Qui ont été scolarisés au moins un petit peu, en tout cas qu'ils sachent lire et écrire dans leur langue d'origine.

A15 Ca Même s'ils savent pas en français ou même s'ils savent pas dans notre alphabet par exemple ?

A16 Co Au moins ça. Mais là tu vois y'a une exception, Su'aad par exemple, parce que, mais comme elle a réussi à apprendre un petit peu, elle a eu un p'tit peu des cours ici, hop, voilà. Mais globalement, la méthode elle s'adresse quand même à des gens qui savent lire et écrire dans leur langue.

A17 Ca Et ben, passons à la méthode justement, quand est-ce qu'est née chez toi l'envie de créer cette méthode ? Est-ce que c'est venu brutalement, ou au fil du.... ?

A18 Co Non, j'dirais que c'est vieux quand même parce qu'il y a longtemps, au tout début +++ quand j'étais diplômée de FLE, ++ j'ai d'abord travaillé + dans une classe d'accueil, à l'époque c'était des classes d'accueil, UPE2A + j'étais l'assistante de la prof pendant 1 an ½, dans un collège, et là j'avais commencé à faire une méthode pour les + adolescents analphabètes, qui est pleine d'imperfections et tout ça mais j'avais déjà cette idée de trouver un truc qui s'adaptait parce qu'à l'époque, y'avait moins de choses pour les adultes en alphabétisation et les méthodes de CP ++ j'en avais pas encore trouvé des pas trop infantilisantes, après j'ai trouvé, y'en a qui sont, ça va, ça peut passer avec des ados en plus. Mais bon, bref, j'avais déjà commencé à réfléchir et après, progressivement on a ++ quand j'ai commencé à travailler y'avait ces groupes grands débutants mais c'était des bénévoles qui s'occupaient, parce que moi je travaillais beaucoup avec des bénévoles, et j'ai remarqué, plus j'ai eu d'heures moi, quand mon poste a été stabilisé, qu'en fait, ces étudiants-là, on les perdait. Parce qu'ils venaient en cours et puis le niveau, ils étaient perdus, les bénévoles ils savaient pas faire, donc progressivement ben, on les perdait. Et je me suis dit, mais c'est vraiment les gens les gens qu'on doit pas perdre, parce que c'est eux qui ont le plus de besoins, eux et je dirais les gens analphabètes, qu'ont besoin d'apprendre à lire et à écrire. C'est vraiment les niveaux qu'il faut garder quoi. Et donc je les ai pris en charge, ces groupes grands débutants, en me disant que ma formation FLE et le fait que j'avais déjà enseigné à l'étranger *et cetera*, ben voilà, j'ai quand même quelques billes d'enseignement et avec des grands débutants ben, c'est dur mais normalement on est compétent dans toutes les ++ les niveaux quoi. Et j'ai commencé comme ça, et j'ai été confrontée au fait qu'il n'existe pas de méthode pour grands débutants donc il faudrait + et en plus en ASL c'est particulier comme les gens n'ont pas beaucoup d'heures *et cetera*, et que les méthodes qui existent pour grand débutants FLE ont souvent beaucoup trop d'écrit donc les gens, c'était trop d'informations, c'était impossible de les utiliser donc je bricolais mes cours comme ça en ++ avec des trucs à droite à gauche, avec moi mes activités et comme je suis une paresseuse, je me suis dit, ça ça me prend trop de temps, parce que comme j'avais pas un grand temps de travail, c'est vrai hein, il faut être efficace quoi. La préparation des cours ça prend trop de temps. Et je m'suis dit « Je fais un truc comme ça après c'est bon quoi, je l'ai et je prépare plus. ». Et depuis que j'ai fait cette méthode, c'est un gain de temps mais ++ voilà j'ai pas besoin de, la veille de mon cours, han, qu'est-ce que je dois préparer demain, mais qu'est-ce que je vais faire et tout ça, puis du

coup on fait un petit peu, pas forcément très bien. Si on réfléchit en avance à voilà, quelles activités ça irait bien, et qu'on met tout ça sur l'ordinateur, le papier, après ben c'est bon, c'est du temps gagné. C'est du temps, il faut le faire, c'est long à faire.

A19 Ca C'est long avant mais quelque part c'est pour gagner du temps après et puis surtout dans l'urgence en quelque sorte de la préparation.

A20 Co C'est ça, ouais [...] Et à un moment donné, j'étais sur 3 postes, j'étais sur + à Echirolles, à une autre MDH, ici et j'avais 2 cours là-bas, 1 cours ici ++ on n'y arrive pas à bien +++

A21 Ca + Oui quelque part c'est pas rentable de faire 4 h de prép pour 4 h. de cours non plus, à un moment ++

A22 Co Donc moi j'ai jamais été très forte en préparation, j pense j'suis meilleure en animation qu'en prépa (R), donc mes cours ça va quoi, ça va, mais c'était pas super bien préparé donc j'me suis dit concentre-toi sur une méthode et comme ça, avec ce niveau, ça évite de préparer, et + j'aimerais bien moi, au niveau de l'agglo, dans chaque MDH il y ait un groupe « Primos », ça nous allégerait nous et les autres structures qui ont des groupes « Primos », parce qu'on croule sous les demandes et on arrive pas à remplir parce que pour un bénévole c'est dur de lui dire « Ben voilà tu vas t'occuper d'un groupe qui parle pas du tout » alors qu'on n'a jamais fait d'animation ou quoique ce soit. Et c'est pour ça que je me suis dit, si j'arrive à faire une méthode un peu claire, les bénévoles pourront s'en emparer, ceux qui sont un peu capables de se retrouver en position d'animation face à des gens qui parlent pas, c'est pas n'importe qui, faut quand même un p'tit peu de ++ dynamisme et d'aplomb et puis voilà de pas avoir peur d'être face à des gens qui parlent pas du tout, parce que y'a des blancs, enfin, j'veux dire (R) c'est déconcertant des fois, les gens attendent, ils ont rien à dire donc voilà et donc c'est ça l'idée.

A23 Ca Et du coup [...] t'as commencé à la créer quand ta méthode ?

A24 Co J'me rappelle plus trop, j'en ai parlé hier avec ma collègue parce qu'avec elle au début on voulait la faire ensemble, enfin on avait cette idée-là ensemble, puis après j'me suis dit à 2 on va jamais y arriver parce qu'il faut des rendez-vous, plein, puis en fait on n'a pas la même façon de travailler. Et moi j'suis un peu dans la ++ j'y vais quoi, et elle est beaucoup plus dans la réflexion, et dans l'analyse et dans le méta quoi, c'qui est très bien mais +++ pour aller vite ça marche pas quoi. [...] Et je sais pas, j'dirais 3-4 ans pour la réaliser, en fait ça se fait pas comme ça, c'est-à-dire que j'avais déjà commencé et puis l'année d'après, j'l'ai re-testée jusqu'à là où j'en étais puis j'ai rajouté, et l'année d'après encore, et cetera. Donc là j'dirais que c'est la 4^o année que je la teste, jusqu'à + l'unité 10 quoi et tout le reste, c'est un peu nouveau quoi. Donc chaque année je rajoute des unités. Sachant que les années covid m'ont pas trop aidée non plus, et que c'est beaucoup de temps quand même, c'est long quoi, faut réussir à ++

A25 Ca Tu peux m'expliquer le nom de ta méthode du coup ?

A26 Co Après c'est peut-être provisoire. Je cherchais un nom et c'est le premier qui m'est venu parce que *Café International* c'est un atelier de conversation qu'on a monté ici avec mon ancienne collègue écrivain public [...] et quand je réfléchissais, j'ai dit allez hop, *Café International* mais c'est pas + voilà +++

[...]

A27 Ca Pour toi, quel est l'objectif principal de ton manuel ?

A28 Co Apprendre à parler pour les grands débutants oral.

A29 Ca Donc si je mets ça en mots académiques ce serait de la production orale ?

A30 Co Ouais plutôt, et un peu de compréhension écrite aussi, enfin voilà.

A31 Ca Production orale ou interaction orale ?

A32 Co Interaction quoi , pouvoir vraiment commencer, en fait ++ en mots pas du tout académiques, donner vraiment les clés, les bases, les billes pour que les gens y puissent avoir pas peur d'interagir dans la société de tous les jours et de dépasser ce petit blocage en donnant tous les mots, les phrases, les concepts du départ pour qu'ensuite les gens osent parler dans la vie et hop osent interagir encore plus et ça y'est, commencent à vraiment apprendre. Donc en fait, atteindre le niveau de survie, voilà clairement l'objectif de ce cours-là c'est atteindre le niveau de survie pour que les gens puissent voler de leurs propres ailes après plus facilement en fait.

[...]

A33 Ca En terme de contenus, comment t'as trouvé tes contenus ?

A34 Co A l'époque j'travailais à Alpes, c'est un organisme de formation pour public adulte étranger et français, c'était tout mélangé [...] et ça ça m'a pas mal aidé parce que, pour construire des séquences avec un public extrêmement hétérogène, et la personne qui travaillait là-bas donc, qui m'avait un peu formée pour ce type de public très différent de là où je travaillais avant , c'est à dire en Alliance Française ++ m'avait expliqué « Voilà tu fais d'abord l'identité, ensuite l'espace, ensuite le temps, des grands cycles comme ça où tu vas décliner en plein de thèmes ». Et en fait les ASL c'est à peu près ça en fait, ces grandes thématiques-là aussi hein, identité, espace, temps, institutions françaises, enfin voilà. Et donc j'ai repris ça dans un cheminement pour des gens qui ne parleraient pas du tout français, en me basant aussi sur mes propres expériences quand j'ai appris des langues étrangères ++ des langues étrangères à l'étranger, ce qui me manquait vraiment pour au départ ++ pour pouvoir rapidement communiquer dans la vie de tous les jours sans sauter des étapes, parce que les méthodes pour migrants des fois sont ++ sautent des étapes ou vraiment en présentant assez rapidement des documents authentiques par exemple, ou des, en disant ben voilà c'est ça qu'ils ont besoin dans la vie de tous les jours. C'est vrai mais si on n'a pas les mots ou du vocabulaire ou des petite formes formulations enfin on n'arrive pas en fait à faire. Donc je dirais qu'il y a une progression FLE adaptée à un public pas FLE +++ Une progression linguistique sur des thématiques vraiment de base pour tout le monde, identité, espace, temps, pour un public qui ne lit pas beaucoup, qui a besoin d'aller à l'essentiel et de vraiment mémoriser certains trucs-clés comme les chiffres, la présentation...

A35 Ca Ouais, pour pouvoir réutiliser tout de suite....

A36 Co Pour pouvoir réutiliser tout de suite...

A37 Ca + Tu t'es appuyée sur des outils qui existaient déjà, du type le CECR, d'autres manuels, le DILF...

A38 Co Le CECR oui, parce que pff oui + un peu pour voir si ça collait un peu mais après coup, en fait, pas tout de suite, je l'ai pas pris au début même si je le connais mais + donc peut-être j'le connais donc j'l'ai toujours dans la tête, c'est à peu près mon niveau quoi. De toutes façons c'est l'évidence, enfin le niveau pour atteindre le niveau A1, je sais à peu près, voilà, ce qu'il faut...

A39 Ca Ouais c'est pas un niveau du milieu où il faudrait savoir où ils en sont pour aller au niveau d'après (chevauchement)

A40 Co Ouais c'est le plus facile quelque part mais en même temps c'est le plus difficile parce qu'on part vraiment de zéro. Moi je trouve les grands débutants et les plus avancés c'est les plus terr + les plus difficiles. Parce que les vraiment avancés ils posent des questions de grammaire à te donner des sueurs quoi (R). Et les grands débutants ben ils parlent pas donc + Après je me suis basée un peu sur + enfin j'ai consulté pas mal de méthodes qui existaient, je me suis pas mal inspirée d'une méthode qui s'appelle ++ qui s'appelle j'ai oublié comment, une méthode qui a été créée au Soudan, pour des Soudanais, les enfants soudanais, qui s'appelle peut-être « Oh la la », ou non, je, « Oh la la » c'est autre chose +++ et j'l'ai trouvée vraiment bien faite cette méthode +++ (*Coline Picaud cherche dans son bureau.*)³⁷ J'l'ai trouvée sur internet [...] elle est vraiment confidentielle. Et une méthode aussi quand moi j'avais été en Tunisie, j'avais pris des cours d'arabe et on m'avait donné une méthode, c'est pas l'arabe classique c'est vraiment l'arabe dialectal , du pays, donc c'était une méthode faite par des Américains³⁸ : missionnaires, enfin, c'est pas vraiment des missionnaires, genre service civique + qui venaient en mission mais mission dans le sens humanitaire quoi

³⁷Allons-y, Méthode de Français

³⁸Tunisian arabic, Peace Corps Arabic, 1988

A41 Ca Oui pas religieux.

A42 Co Et ils avaient créé cette méthode voilà, phonétique, écrit en anglais phonétique, j'l'ai + et je m'en suis pas mal inspirée parce que +++ (*Coline cherche la méthode dans son bureau*) [...] Alors elle est très austère, mais elle a le mérite de traiter des sujets vraiment pour des gens qui débutent, voilà et assez rapidement tu vois y'a l'argent par exemple, y'a les chiffres aussi, y'a +++ enfin voilà, des choses un peu (chevauchement)

A43 Ca C'est pas écrit en arabe ? Non, c'est pas écrit en arabe.

A44 Co Non, c'est écrit en phonétique d'anglais (R) donc j'avoue que c'était un peu compliqué dans ma tête des fois à des moments (R) mais +++ c'est un peu novateur où c'est pas comme nos méthodes françaises classiques quoi. Et je suis allée voir aussi les méthodes anglo-saxonnes voilà, pour apprendre l'anglais pour des adultes, non enfin +++ l'apprentissage des langues pour des publics anglophones, voilà. En tout cas, nos façons de voir les méthodes sont pas forcément universelles et j'ai appris des choses en + voilà en découvrant d'autres méthodes en fait, d'autres langues. Et ça m'a donné des petits trucs que j'ai rajoutés au fur et à mesure +

A45 Ca Les unités du coup, ça correspond à ce que tu disais tout à l'heure, c'est une espèce de thème ? Une unité c'est quoi pour toi ?

A46 Co Une unité, c'est une thématique qu'on va développer quoi, en plus ou moins longtemps + j'ai remarqué que ça fait à peu près quand même 5 pages chaque unité, mais c'est pas forcément voulu mais j pense naturellement j'arrive à, enfin, naturellement c'est un grand mot mais, j'arrive à dire « Ah ben c'est bon là ». Enfin voilà, on a traité de ce sujet en pas beaucoup de pages et ça représente 1 cours, 1 cours ½, peut-être 2 cours, ça dépend, peut-être 2 cours. Et ++ (*Coline Picaud tourne les page de son manuel*) voilà par exemple une unité sur parler de la France et de son pays +++ une unité sur le temps, le temps qu'il fait, ou le temps + le temps qu'il fait ça va être les saisons, ça va être tout ça quoi, et à chaque fois, voilà, on décline un p'tit peu les choses très importantes à savoir dans cette thématique.

A47 Ca Je vais te donner des mots, des termes et tu me dis si ça correspond à ce que tu as fait dans ton manuel ou pas du tout, d'accord ? [...] D'après toi, est-ce que c'est une démarche grammaticale ?

A48 Co J'dirais que non.

49 Ca Est-ce qu'elle est sémantique, donc basée sur le sens ?

A50 Co +++ (R) +++ J'dirais non quand même. +++ Le sens c'est à dire tout le vocabulaire ?

A51 Ca Oui, ou la compréhension de la langue en fait.

A52 Co Ah oui, le très pointu quoi.

A53 Ca Pas forcément....

A54 Co Ben comprendre la langue, mais par ++ j'aurais dû réviser mes cours (RR) +++ Sur le sens: je sais pas.

A55 Ca D'accord. Est-ce que c'est implicite, dans le sens on explique pas forcément les choses et elles arrivent comme ça.

A56 Co Progressivement j'pense. Parce qu'à force de faire les mêmes activités, y'a des choses qui reviennent, donc les gens s'approprient une forme de routine on va dire sur les séquences. Quand maintenant et on décrit l'image ou la description + comme ça arrive presque à chaque unité, assez vite les gens « Oui, il y a et tatatatata. » et ils commencent à faire de phrases (chevauchement)

A57 Ca Est-ce que tu mets aussi quand même de l'explicite ?

A58 Co Oui, oui, pour détailler des points, *et cetera*, ou expliquer des choses.

A59 Ca Est-ce que ta méthode elle serait actionnelle ?

A60 Co + Je pense que oui. Ça fait longtemps que j'ai (R) pas vu la définition de ce mot mais

A61 Ca Pouvoir agir en fait, donner la possibilité d'agir.

A62 Co Je pense ouais, complètement, c'est donner vraiment les clés pour que les gens ils, puis beaucoup de communication, de + d'oral, de +

A63 Ca Donc elle est aussi communicative ?

A64 Co Ouais.

A65 Ca Et est-ce qu'elle est culturelle, pour prendre le (chevauchement) ?

A66 Co Oui parce que c'est même interculturel je dirais, parler de soi et du monde enfin (chevauchement) [...] puis si par exemple on parle de l'école, on va parler de l'école dans les autres pays ou + voilà, on parle de la France puisqu'on est en France mais pour que chacun puisse participer.

A67 Ca Est-ce que ta méthode est spiralaire ?

A68 Co Un peu, un peu. Je pense un peu. Je pense que ma démarche l'est plus que ma méthode ++ parce que je le fais de façon logique. Par exemple là tu vois, c'qu'on fait avec les images (*activité ritualisée de début de cours*), les décrire, maintenant, après qu'on les a vues, tu vois, depuis le début de l'année à chaque fois « une une des », ils connaissent vraiment ce lot d'images. Et maintenant, de devoir décrire les images et que les autres devinent, je pense que c'est une façon de reprendre ce vocabulaire-là mais en approfondissant quelque chose. Quand on revoit l'heure (*fait le matin-même en cours*) ou qu'on revoit des choses comme ça, hop, bien sûr ça c'est spiralaire pour moi. Je pense qu'il y a des choses qui le sont vraiment de fait pour moi, quand on revoit les chiffres, quand on revoit des choses ++ mais je le fais sans y penser. Donc des fois je le fais, et des fois j'y pense que j'oublie mais que je le fais moi-même en enseignement mais que je devrais l'écrire plus dedans. (R) + Mais dans l'idée il faudrait qu'elle soit vraiment spiralaire, c'est clair, parce qu'on a ce public-là justement, qui va manquer des cours tout ça + pour pas être perdu + et puis c'est important, voilà d'apprendre comme ça, de reprendre des choses, ça montre que ça marche.

A69 Ca Et dans quel sens elle serait linéaire aussi ? Parce que tu as dit spiralaire un peu.

A70 Co Y'a une progression, on peut pas prendre la fin et ensuite le début. +++ ouais y'a une progression de langue, d'acquisition de vocabulaire qui fait qu'on arrive à passer à l'étape d'après parce qu'on a étudié tout ce qu'il y a avant et je pense que si c'était, enfin ça empêche pas j'y pense que ce soit linéaire et spiralaire quoi mais... y'a un linéaire sans spiralaire p't-être ? Ou vraiment ++ Mais j'y pense tous les profs font du spiralaire de toutes façons [...] sauf peut-être si t'as un groupe qui avance extrêmement rapidement + hyper fort + où t'as jamais besoin de revoir mais en vrai, tu revois toujours parce que tu continues d'enrichir le pack de langue que les gens ils ont, tu continues à l'enrichir à l'enrichir à l'enrichir donc tu reviens toujours sur la base en fait. [...] (chevauchement) Ouais j'y pense c'est ça, on a un socle, il est tout petit au début et puis il devient de plus en plus solide de plus en plus solide et à chaque fois on rajoute des choses mais il revient toujours, comme là tu vois quand on retravaillé la possession très rapidement, en travaillant les couleurs (chevauchement) et j'ai vu que « Ah ben ça va ils l'ont appris » quoi mais j'ai vu là quand ils écrivaient le verbe avoir et le verbe être de nouveau ils l'ont oublié, c'est c'est enfin tu vois « il a » « il est » + enfin + mais bon ça, c'est normal.

A71 Ca Dans ta manière d'enseigner, est-ce que tu leur apportes des stratégies, est-ce que tu les amènes à réfléchir sur leurs manières d'apprendre ?

A72 Co ++ Peut-être sur le fait de pas traduire systématiquement, ouais, ça je leur dis souvent quand ils sont avec leur téléphone et qu'ils traduisent beaucoup.

A73 Ca Et c'est ce qui s'est passé en fait quand t'es partie j'pense (*Coline Picaud a quitté le cours quelques minutes*) et à un moment j'en ai vu un sur son téléphone et je me suis dit « Ah tiens c'est marrant il note des trucs. », j'me suis dit « C'est cool il prend des notes. » et Jefferson je pense que lui il copiait, c'était pas il prenait des notes, il recopiait en fait.

A74 Co C'est ça, les gens ils savent pas bien utiliser Googletraduction, ça je leur explique des fois mais avec ce niveau-là, on n'a pas des grands échanges quand même + mais souvent ils cherchent des phrases entières au lieu de chercher le mot qui leur manque en fait. Et donc les traductions sont un peu erronées tu vois. Donc là il avait un tissu, c'est quoi ? un vêtement en toile blanche ? (*Référence à une activité du cours, description de quelqu'un pour le faire deviner aux autres ; le vêtement de toile blanche était une chemise bleue, avec un peu de blanc*) Voilà, c'est quelque chose qu'on dit pas du tout, puis en plus c'est même pas vrai (RR) Mais ++ donc peut-être ces stratégies-là, de dire arrêter avec le téléphone, arrêter de traduire, même tu vois quand Abdirisak il traduit pour Su'aad en somalien, j'ai dit non, c'est pas toi le traducteur, souvent voilà, quand y'en a un qui sait plus, je dis non, attends. Je pense que j'ai cette stratégie, enfin, comment dire, j'ai une classe très disciplinée, j'ai beaucoup de discipline dans ma classe, je suis stricte je pense dans la façon dont je donne la parole ++ je nomme les gens vraiment pour dire « Vas-y, donne la réponse toi » et si quelqu'un parle j'dis « Non, c'est pas maintenant, c'est cette personne » au lieu que ce soit un peu + bah y'a d'autres moments c'est un peu comme ça mais, j'trouve que c'est important que chacun il ait un couloir comme ça de, de, de, comment dire ? Tu sais, comme pendant la guerre quoi ! Un couloir pour lui, formuler sa phrase sans se faire + noyer par les autres qui sont plus rapides. Et comme la semaine dernière quand t'étais là, le jeu à un moment donné, j'ai dit à Adana « T'arrêtes de jouer », et c'est pas + elle comprend que c'est, voilà (*Adana était très rapide pour rerouver le nom des objets présentés sur les cartes et les autres n'avaient pas le temps de réfléchir et de réactiver le vocabulaire. Après plusieurs cartes gagnées, Coline Picaud lui a demandé d'arrêter le jeu, ce qu'elle a compris*). Des fois je les fais s'aider aussi, s'entraider, donc ça peut être une stratégie d'apprentissage aussi de. Je pense voilà, créer une cohésion de groupe, une + faire rire les gens, faire qu'il y ait une bonne ambiance, j'sais pas si on peut dire que c'est une stratégie de, d'apprentissage mais en tout cas, ça fait qu'ils passent un bon moment et qu'ils s'entraident et que souvent y'a des bonnes ambiances dans mes classes. P't-être dans toutes les classes c'est le cas, mais je sais pas, j'essaie de faire attention à ça en tout cas : et que les gens se posent des questions entre eux, qu'ils interagissent, ensemble et cetera, de faire beaucoup de sorties aussi, tu vois, d'être dehors dans le groupe ++ et sinon stratégies d'apprentissage ben ++

A75 Ca Par exemple, est-ce que dans le manuel c'est marqué ++ « Récris les mots » ou « Répète les mots » ou tu vois ce genre pour dire ah ben tiens, en les écrivant il va s'en souvenir (chevauchement)

A76 Co Ça oui, y'a beaucoup de fois où je fais écrire les gens parce que pour certains ça va aider à la mémorisation. Mais c'est qu'ilte ou double, y'en a qui savent pas, ça va pas être leur système de, voilà. C'est pour ça que c'est assez libre je pense et adapté. Moi, je fais écrire les gens, c'est clair, parce que je pense que ça peut aider à mémoriser, +++ mais après voilà, j'écris au tableau pas trop par exemple, parce que si j'écris beaucoup + ça dépend, des fois j'écris beaucoup au tableau. Mais jamais beaucoup beaucoup quand même. J' préfère qu'on fasse beaucoup d'oral et qu'ils mémorisent des blocs, oraux, plutôt que : d'écrire au tableau et : de trop utiliser +++ parce qu'ils ++ + Ben, je sais pas trop mes stratégies d'apprentissage mais c'est sûr qu'il doit y en avoir (R) [...] de répéter beaucoup hein, de répéter, de nommer, de +++ de jouer + le jeu, on joue beaucoup quand même.

A77 Ca [...] Quel climat de classe tu instaures ? [...]

A78 Co J'essaie un climat où les gens rigolent, se sentent bien.

A79 Ca Oui, drôle, de confiance quoi.

A80 Co Oui, d'interactions entre eux, qui se sentent vraiment. Et j'le sens tu vois, enfin, parce que les années d'après, les gens me disent « Ah oui, j'étais dans ta classe ! » et j'vois que les gens continuent à se voir ou se voient en dehors donc là j'me dis ben c'est super, ils se sont fait des amis dans la classe tu vois et +++ voilà c'est fort quoi, en plus t'es à l'étranger, tu connais pas beaucoup de gens, voilà ils sont dans la même classe, j'trouve que c'est important de vraiment jouer là dessus quoi.

A81 Ca Et ta pratique d'enseignante, du coup, comment t'arrives à faire ? Donc t'as dit que tu cadrais, ça c'est une chose, et justement, comment t'arrives à faire à la fois le cadre et ++ comment tu te positionnes par rapport à tes apprenants, voilà, à plein de niveaux quoi ?

A82 Co Ben par exemple sur le tutoiement. On va dire ils me tutoient tous, et ça je ++ c'est parce que au début de l'année, enfin pour moi c'est trop compliqué le vouvoiement en début d'année quand on apprend une langue, c'est, c'est + donc tutoiement, c'est pas grave, c'est moi et tout ça. Mais après, assez rapidement, j'explique la politesse, tac tac tac, que dans les commerces : ils faut dire « vous », les administrations, enfin voilà, on le voit quand même. Mais ++ pour moi je suis leur professeur, et souvent y'a un grand respect du professeur mais j'aime bien que voilà, les gens se sentent libres de blaguer, qu'ils se sentent à l'aise de faire des blagues et d'ailleurs tu vois, ils en font, même avec peu de mots, donc ça pour moi ça veut dire que c'est bon, ils se sentent à l'aise, ils sont bien. S'ils se sentent bien, ils vont réussir à oser parler et faire des erreurs, voilà. S'ils se sentent pas bien, ça fait peur le prof, tu vois encore tout à l'heure, j'ai vu Natalia une Vénézuelienne, ben elle, elle a fait des cours au CUEF justement, et elle a eu une prof qui l'a vraiment ++ disputée devant les autres quoi « mais tu fais toujours -er à la fin de tes mots, tu..., ça va pas » et elle a presque pleuré en classe tu vois. Ça c'est ++ on a cette responsabilité-là en tant qu'enseignants, et encore plus dans une langue étrangère, parce que quand on apprend une langue étrangère on est vraiment nu en fait, on n'est plus adulte, on est comme, on redevient un peu enfant en fait, on n'a plus d'humour, on comprend plus rien, on n'arrive plus à s'exprimer, on est vraiment diminué, on se sent diminué quand on apprend une langue étrangère, même avec toute l'excitation, même si c'est dans les meilleures conditions du monde, ben on rougit un peu (R), on fait des erreurs, l'autre il nous comprend pas, c'est dur quand même. Donc j'essaie de créer ce cocon-là où les gens se sentent bien, entre eux, personne va se moquer, par exemple si y'a quelqu'un qui commence à se moquer moi je, là j'avais vraiment faire en sorte que les gens : se respectent les uns les autres, enfin tu vois y'a ce truc de : j'pense que j'arrive à insuffler au groupe et donc tout le monde se respecte et les gens osent parler et faire des erreurs. Et ça, et c'est comme ça qu'ils vont progresser en fait parce que s'ils osent pas ils vont jamais réussir. ++ Donc ce climat, voilà, ça s'instaure par la gentillesse, les sourires, l'encouragement + j'essaie de faire beaucoup de gestes aussi, je pense que je fais beaucoup de gestes ++

A83 Ca Et par rapport à ta position vraiment d'enseignement, c'est à dire est-ce que tu vas être un enseignante qui va être dans l'aide, dans le laisser-faire, est-ce que tu veux vraiment avancer parce que tu as prévu de faire telle unité ce jour-là et ?

A84 Co Moi c'est à moitié j'dirais, entre les deux quoi. Je +++ j'avais jamais me détourner de mon truc jusqu'à partir complètement ailleurs, ça c'est pas possible. Par contre on peut faire des parenthèses, des p'tites + voilà la dernière fois, lundi je sais plus où on est partis mais on a fait une p'tite parenthèse sur, ah oui, parce que je vais être en formation la semaine prochaine pour être fonctionnaire, donc j'leur ai expliqué, donc j'leur ai expliqué c'est quoi être fonctionnaire, l'état, les administrations, voilà on a fait une petite parenthèse et j'avais pas prévu de faire ça. Mais sinon + pour eux c'est important j'pense que +++ ils soient allés au bout de quelque chose, qu'ils puissent dire à la fin du cours, ben voilà on a vu ça aujourd'hui, et pas un truc très + nuageux, comme ça, on sait pas trop, donc j'avais +++ être un peu comme ça ++++ Moi ça me cadre en fait aussi j'pense, tu vois, de savoir où je vais et je prévois toujours plus, au cas où, voilà, ça c'est depuis que j'ai connu les premiers temps où tu prépares pas assez et justement t'as des grands moments d'angoisse de « Qu'est ce qu'on fait maintenant ? » (RR) Ben depuis ce temps-là, mes premiers cours en fait, je prépare toujours plus donc j'ai toujours du rab +++ J'sais pas j'dirais que je mène quand même les gens quoi, je je ++ mais que y'a des temps + y'a des moments où j'autorise assez des relâchements, où on peut rigoler, où quand y'en a ils ont fini en avance, tu vois, qu'ils se reposent, y'a des moments où je vais être vraiment stricte, tu vois à un moment donné Jefferson il m'a dit « Est-ce qu'on peut écrire au tableau ? »

A85 Ca Ah oui, t'as dit « Attends ».

A86 Co J'ai dit « Attends. » parce que pour moi c'était + au final j'li pas fait d'ailleurs. Mais pour moi c'était pas le moment, je voulais qu'on fasse de l'oral, je voulais qu'on finisse ces phrases, ces couleurs et parce que lui je sais que si j'écris au tableau, oui il va écrire au tableau mais il va plus m'écouter (inaudible) donc voilà après + et puis pour moi c'est écrit dans le, enfin tu vois y'avait des phrases et tout ça même si on aurait pu y passer beaucoup plus de temps, mais probablement qu'on va y revenir, aux couleurs, les cours d'après mais +

A87 Ca Ton manuel tu l'utilises comment ? Dans l'ordre, de manière exhaustive, tu fais tout ?

A88 Co Ouais je fais tout.

A89 Ca Tu fais tout, t'avances (chevauchement)

A90 Co Non j'avance, ça va être plus ou moins long selon les ++ voilà les + unités ou les difficultés de la classe. Après certaines activités, par exemple + si vraiment, ça arrive, rarement mais ça peut arriver qu'il y ait que deux personnes ou trois personnes parce que ce jour-là tout le monde a des rendez-vous ou autre chose qui s'est passé, à ce moment-là peut-être que je vais pas faire mon cours, j'vais aller chercher des jeux, des autres activités et on va revoir ce qu'on a fait pour + pour pas avancer trop sans tout le monde quand même (chevauchement)

A91 Ca [...] T'as des activités complémentaires si besoin que tu pioches par là quoi.

A92 Co J'ai toujours et puis ça c'est peut-être pas assez présent mais j'ai toujours + ben voilà, mon jeu d'images, j'commence toujours mon cours par quelque chose et ça permet d'attendre les retardataires (chevauchement) mais ça lance sans attendre comme ça ou alors ça peut être demandre vous avez fait quoi hier enfin voilà, peu importe... [...] un truc pour commencer, j'ai des jeux voilà qui reviennent beaucoup. Là j'ai ce jeu d'image mais pendant très longtemps et encore maintenant j'pourrais le ressortir tu vois (*Coline se lève et me montre différents jeux et activités dans son bureau*) j'ai plein de jeux d'images (chevauchement) et là j'ai plein de petites activités, des jeux, j'peux piocher de temps en temps + des trucs pour compléter en fait.

A93 Ca Qui sont à l'extérieur de la méthode en fait.

A94 Co Voilà, mais dans l'idéal il faudrait que tout soit écrit là (*dans le manuel*), mais bon +

A95 Ca Et s'il y a un atout que tu donnerais à ton manuel ?

A96 Co + (R) Et ben, adapté. (RR) J'pense vraiment qu'il est adapté à ce public-là. ++ Ben moi je trouve il marche quoi. Et il donne, il est ludique tu vois il est : mais après tout dépend peut-être comment on le + on l'enseigne, c'est ça qu'on sait pas quoi. Est-ce que c'est ma façon d'enseignement qui fait que ça marche ou est-ce que c'est la méthode qui est assez solide et que donc elle marche, tu vois je sais pas trop. Et est-ce que ça marche vraiment ou est-ce que de toutes façons, ben j'pense ça marche quand même, les gens progressent. Mais est-ce qu'ils progressent parce que dans la vie de dehors ils discutent avec d'autres gens et puis voilà ou est-ce qu'ils progressent vraiment ? + c'est un mélange en fait, c'est dur de savoir parce que les gens sont en France. Si on était vraiment dans un autre pays, on pourrait voir tu vois, et si ils avaient aucune communication avec le français, à part le cours, là on verrait vraiment un ++ là j'pense ça débloque le français pour beaucoup de gens et voilà après + de façon imparfaite mais j'pense que +

A97 Ca Ça arrive en fait à ma question, c'était à la fin mais c'est pas grave, comment tu les éval- est-ce que tu les évalues tes apprenants ?

A98 Co J'les évalue, ben là par exemple j'leur ai fait des petites épreuves du DELF, du DELF A1, du DILF comme on +

A99 Ca Et ?

A100 Co ++ Y'a trop d'écrit (R) C'est l'horreur, au niveau de l'écrit mais c'est trooop, le A1 mais c'est hy-per dur : Mais par contre j'ai vu qu'au niveau de la compréhension des nombres c'était bien, ils y arrivaient bien, tu vois, entendre les numéros de téléphone, les dates et tout ça ++ La compréhension des messages + dans le DILF y'a ça là tu sais, t'entends des messages dans le métro +

A101 Ca Ah oui, ou SNCF, oui.

A102 Co Ça, plus ou moins mais franchement, c'est un peu dur quand même, parce que le vocabulaire il est vraiment ++

A103 Ca Nous on comprends pas forcément.

A104 Co Ouais et puis tu vois, par exemple « La petite Sandra est attendue à la caisse » +++ enfin, encore ça, ça va, attendue on comprend ce qu (chevauchement)

A105 Ca Oui mais Sandra ? (chevauchement)

A106 Co Y'a du vocabulaire quoi « Le vol pour machin, l'embarquement, le vol » tu vois, pour des gens qu'ont jamais pris l'avion, je ne sais pas si c'est pas adapté encore une fois à notre public + il faut adapter les gens à ce vocabulaire-là mais c'est du vocabulaire qu'est pas utile dans la vie de tous les jours [...] Donc j'étais pas mécontente quand même + mais, au niveau de l'écrit, MAIS MOI DE TOUTES FAÇONS J'Y ARRIVERAIS JAMAIS à 4 HEURES par SEMAINE, avec ce public-là, à atteindre le niveau d'écrit, je le sais, c'est c'est : c'est comme ça, nous il faut qu'on fasse avec le public qu'on a Donc +++ j'évalue + moi j'dirais que j'évalue comme ça, en refaisant les activités, tu vois par exemple l'heure, là j'évalue que, ben pour la majorité du groupe c'est acquis quand même, bon plus ou moins mais ça va quoi, donc c'est bien ++ Mais je fais pas d'évaluations, à un moment donné je faisais des évaluations vraiment ++ plutôt par thématiques « Est-ce que dans ce domaine-là, tu comprends ça ? Est-ce que ça va ? » mais avec des grands débutants, j'trouve pareil c'est difficile. Il faudrait construire des ++ en fait mes évaluations c'est mes bilans. [...] Pour moi, mes jeux de l'oie sont mes bilans, dans le sens où +

A107 Ca Tu reprends tout.

A108 Co On reprend tout en fait tu vois. (Coline Picaud cherche et cite un jeu de l'oie.) « Y'a quoi dans ton sac ? 3 choses dans une salle de bains, tu as mangé quoi hier ? » on reprend tout ce qu'on a vu. Donc c'est des formes de mini-bilans on va dire, ou de voilà + d'évaluations où moi je vais voir + « Ah ça c'est pas du tout acquis, ah les chiffres, là, ça va pas du tout. » mais, voilà. Mais c'est pas sous forme de +

A109 Ca C'est pas une fiche.

A110 Co C'est pas une fiche. Je pourrais le faire hein, ce serait sans doute bien. Mais ça demande beaucoup de travail de + enfin voilà. [...]

A111 Ca Au niveau purement des contenus, on a déjà parlé un peu, tu fais beaucoup plus d'oral, est-ce que dans cet oral-là tu as des actes de parole particuliers du type « Tiens, on va travailler sur demander ou sur interroger ou sur répondre, ordonner. » ? Est-ce que tu as un classement comme ça un peu des actes de parole ?

A112 Co ++ Sur la description clairement, oui, sur « il y a , il n'y a pas ». Enfin, ça c'est vraiment + on le travaille beaucoup.

A113 Ca « C'est, c'est pas », ce genre de choses.

A114 Co « C'est, c'est pas » ++

A115 Ca Est-ce que tu leur apprends, par exemple, ben la question on va dire « est-ce que » ou + ?

A116 Co « Est-ce que » pas trop, mais ils l'entendent beaucoup parce que je le dis beaucoup, mais plutôt « c'est quoi ». « Est-ce que », j'sais pas, petit à petit je crois que je change ma façon de parler donc ils entendent de plus en plus d'actes + enfin, de moi +

A117 Ca De ta part ?

A118 Co Ouais, et que j'introduis comme ça, ou dans la méthode + par contre interroger, eux, entre eux, pas mal quand même. « Tu as quel âge ? » Tu vois, là ils se demandaient les prénoms, c'était pas mal quand même tu vois (chevauchement), sans que je dise rien je trouvais ça bien. +++ Non, enfin, j'sais pas.

A119 Ca Oui, t'as pas de + c'est pas conscientisé ?

A120 Co Non.

A121 Ca D'accord. Est-ce que tu travailles de manière spécifique certaines choses type la phonétique, la grammaire, la conjugaison + le lexique ? T'as de leçons, entre guillemets, des séances « Allez aujourd'hui lexique » ou ça fait partie de +

A122 Co A chaque leçon y'a du lexique j'pense, mais qui est soit diffus dans la leçon, soit si vraiment c'est un vocabulaire très spécifique, il est un peu + marqué. J'pense par exemple au, quand on travaille sur les horaires d'ouverture, y'a marqué « ouvert, fermé », enfin voilà. Ou sur l'alimentation « j'ai faim, j'ai soif », c'est un peu à part, mais sinon ça va être diffus dans tout le corps du dialogue qu'il y a presque à chaque fois, dans tous les documents. [...] Si la conjugaison, clairement, parce qu'il y a des blocs de conjugaison, voilà, des + verbes, qui sont posés là ou à compléter, donc là y'a de la conjugaison. La grammaire +++ dans + diffus aussi, peut-être y'a des petits points mais voilà, plus diffus. Y'a pas trop des moments ++ peut-être sur là tu vois les nationalités (*introduction du -e féminin*) ou des choses comme ça mais sinon y'a pas tellement de points, + ils sont pas formulés comme des points de grammaire en tout cas.

A123 Ca D'accord bon. Et la phonétique ?

A124 Co La phonétique, pas tellement. Mais je pense que j'en fais beaucoup en reprenant les gens, à l'oral.

A125 Ca Est-ce que tu travailles le code ?

A126 Co Le code ?

A127 Ca Le code écrit, le code purement, « le "oin" ça s'écrit O-I-N », ce genre de (chevauchement)

A128 Ouais, je pense qu'il faudrait peut-être rajouter une page là-dessus, parce que j'en parlais hier avec mes collègues, sur les sons, mais je sais pas de quelle façon. [...] J'pense je le fais quand on voit un nouveau mot écrit, dans les + dialogues, y'a un mot et des fois je vois qu'ils le disent mal, ils prononcent tout ou voilà. Et là je vais écrire au tableau et je vais mettre une croix sous la lettre qu'on prononce pas ou je vais souligner et je vais dire O-U ça fait "ou", tu vois ? Et à un moment donné, c'est vrai, au début, mais ça pareil il faudrait que je l'écrive, au début un out petit peu, je leur + quand on épelle les prénoms là, je suis revenue dessus après en demandant des fois de + ou même dans des jeux de l'oie j'crois qu'il y a ça aussi, de voilà, décrire certaines lettres, certains sons. Mais tu vois, là j'ai un loto des sons à côté, faudrait que je leur fasse faire par exemple, ce serait intéressant. Et pourquoi pas le rentrer dedans (*dans le manuel*) tu vois. Parce que c'est vrai que je le fais pas assez. En fait, j'le fais, mais c'est pas formalisé et je le fais un peu au fil de l'eau. Ce serait bien que ce soit plus comme une activité vraiment +

A129 Ca Oui, à chaque unité, sa p'tite lettre ou son petit son +

A130 Co Ou d'entendre « est-ce que c'est [sis] ou [set], enfin tu vois des choses comme ça de :

A131 Ca De discrimination.

A132 Co Ça ça serait bien mais bon après le problème c'est ++

A133 Ca Ben c'est le temps aussi.

A134 Co Ben c'est le temps et puis ça rajoute des choses aussi et donc ++ c'est vrai que c'est pas ça que j'ai priorisé mais ça serait bien sans doute, c'est compliqué quoi. Et avec un public qui écrit pas trop, mais en même temps c'est important de le savoir. Souvent eux je vois, ce qu'ils font par contre, c'est quand on voit n'importe quel dialogue, ceux qui savent un peu écrire, ils écrivent dessus comment ils l'entendent dans leur langue, tu vois, donc pour moi, ben c'est bon quoi, au bout d'un moment : Et puis ++ certains mots par contre, « un » tu vois j'insiste vraiment « un, une », ça c'est le son [ɛ̃] [...] J'pense que tous les textes qu'on a lus, tu vois depuis le début de l'année, ben ++ (chevauchement) on a travaillé la lecture avec tous ces textes lus, les dialogues-là, donc quelque part c'est une façon de travailler la phonétique aussi donc :

A135 Ca Oui le code et la phonétique (chevauchement) et j'ai une dernière question sur le contenu du coup, est-ce que + quelle est la place des aspects socio-culturels, comment tu l'as placé dans le manuel ?

A136 Co Ouais ben +++ le culturel vraiment à deux niveaux, alors si c'est le culturel-interculturel c'est vraiment sur des notions de « en France on fait comme ça », « en France y'a pas d'uniforme à l'école » par exemple, « et dans ton pays c'est comment ? » et on en profite pour discuter. Les visites de musées *et cetera*, voilà, ça c'est vraiment culturel + où se promener, découvrir sa ville, enfin, ou les fêtes, enfin voilà y'a des choses comme ça, ou si on a un jour férié, par exemple hier c'était le 08 mars, si j'avais eu cours le 08 mars, on aurait parlé de la journée des femmes [...] Et socio-, c'est avec l'introduction de tous les documents authentiques en fait. Les documents authentiques c'est pas des documents n'importe lesquels, c'est des documents que probablement ils vont rencontrer dans leur vie en France, donc + que c'est utile de comprendre, que ce soit de documents de l'administration, là y'a un document de la préfecture, de la cantine, pour les enfants, voilà, des choses voilà vraiment utiles et qui appartiennent vraiment à la société française quoi. Donc + j'dirais +++ voilà, c'est ça aussi, une fois qu'ils ont atteint un niveau de langue un petit peu suffisant, on peut passer à comprendre la société un peu plus finement en fait et utiliser des documents de la vie de tous les jours ++

A137 Ca Moi j'ai fait le tour de mes questions, est-ce que toi tu veux rajouter quelque chose sur ton manuel, ta pratique, ta pratique en classe ou ta pratique dans les ASL ?

A138 Co +++++ J'espère que, ouais j'espère vraiment que il peut être, que que quelqu'un d'autre quoi moi peut s'en emparer (*du manuel*), et l'utiliser et que ce soit assez clair, ce qu'il faut faire, pour que, bon, c'est ce que je disais, quelqu'un d'un peu aguerris au niveau techniques d'animation de base, enfin + C'est vraiment quelqu'un, tu prends n'importe qui dans la rue, voilà, il faut quand même savoir un petit peu + animer, mais + ou avoir envie d'apprendre. Mais j'espère que c'est assez clair pour que d'autres apprenants puissent bénéficier de ça parce que mon objectif vraiment c'est de + permettre aux grands débutants de suivre des cours avant que l'OFII leur donne des cours enfin voilà dans une structure comme ça ++ parce que c'est un niveau difficile donc si ça, ça marche, c'est génial parce que ça veut dire que d'autres bénévoles peuvent s'en emparer, ça veut dire que voilà y'a un + une progression possible et ++ éviter de préparer des cours, pour des gens (RR) et ++ tout en rajoutant voilà chacun sa petite touche, sa façon de faire . Tu vois, j'espère qu'il y a aussi les interstices pour rajouter des choses et je pense. Mais + que ce soit une base comme ça + enfin moi, si tu m'avais donné ça quand j'ai commencé, j'aurais dit « Génial ! » (RR) Enfin, peut-être pas celle-là mais en tout cas tu te dis « Ouais c'est super ! » et dans l'idéal, ça pour chaque niveau plus ou moins, ce serait super quoi.

Entretien du 06 avril

A139 Ca Voilà donc merci de vouloir, de bien vouloir répondre à ces nouvelles questions. Une petite question pour commencer, est-ce que c'est, par rapport aux (*inaudible*) unités, est-ce qu'elles ont un objectif linguistique principal + chaque unité ou c'est plutôt + plusieurs objectifs ?

A140 Co J pense qu'il y a plusieurs objectifs et une thématique à chaque fois, et des objectifs qui sont récurrents quoi, de la description, enfin, à chaque fois approfondir un peu sur des choses qui ont été vues avant et de renforcer un peu ++

A141Ca [...] (*A propos de l'approche actionnelle*) Donc en fait c'est une dimension qui est ancrée dans la réalité, c'est « communiquer pour agir et interagir » mais ça prend en fait en compte le fait qu'on communique pour atteindre un but, faire quelque chose. Donc je te donne un exemple vraiment + basique, c'est par exemple, on veut fabriquer un meuble, et en fait du coup, on fait un projet “fabrication de meuble” et le français intervient, la langue elle intervient là-dedans, pas en tant que + objet d'étude mais parce qu'on en a besoin pour fabriquer le meuble, le but ++ c'est fabriquer le meuble.

A142 CO C'est presque utilitariste quoi un peu.

A143 Ca Voilà, on pourrait dire presque utilitariste donc y'a un aspect un peu fonctionnel de la langue qui va être effectivement utilisée et on va apprendre des choses parce que on veut fabriquer ce meuble. Donc ils apprennent une langue en faisant autre chose qu'en apprenant la langue en fait. Donc est-ce que dans cette optique-là tu penses qu'elle est actionnelle ta méthode ?

A144 Co [...] J'dirais que non du coup, sauf peut-être en ++++ non, dans certaines unités peut-être très +++ non, non quand même, enfin j'sais pas, non.

A145 Ca Ok. Et du coup, est-ce que tu penses du coup qu'elle est plus communicative, c'est à dire, donc là pareil je reprécise un peu, en mettant l'accent sur les contextes d'utilisation, c'est à dire on utilise la langue donc pour communiquer mais dans des contextes très particuliers, donc on apprend à communiquer dans un + dans une administration, on apprend à communiquer + dans un contexte utile, enfin dans une contexte utile, dans un contexte particulier qui du coup amène des différences de langage, bon j'ai la réponse par rapport à ce matin mais, voilà, donc est-ce que tu penses que du coup elle est plutôt communicative ?

A146 Co Oui plutôt ++ mais pas tout le temps quoi, enfin mais dans la globalité oui, l'idée c'est quand même de se débrouiller dans la vie de tous les jours donc ++ on fait pas mal des petites saynètes, des petits + dialogues +

A147 Ca Différents contextes ++

A148 Co C'est ça oui

A149 Ca D'utilisation de la langue. D'accord. Ensuite j'aimerais parler d'écrit parce que ça c'est aussi par rapport à mon utilisation du manuel, y'a des séquences, des unités où y'a beaucoup d'écrit et en fait, tu dis au départ que toi, tu fais une méthode pour parler et parler à l'oral notamment et donc je voulais savoir +

A150 Co Pas que pour parler quand même, mais pour ++ plus pour communiquer mais quand même pour avoir des bases à l'écrit aussi quoi.

A151 Ca [...] Du coup ça répond à la question, pour toi y'a pas de paradoxe pour toi en fait là-dedans ?

A152 Co Non parce que pour moi, c'est quand même une méthode pour les gens qui ont été à l'école, donc c'est ++ l'écrit il est présent et bien présent. Il est moins présent que dans une méthode de FLE classique, où + il est beaucoup plus en retrait quand même par rapport à n'importe quel manuel de A1 où y' énormément de texte, énormément d'exercices mais il est quand même présent puisque pour moi, les gens ils apprennent le français à l'écrit et à l'oral même si l'objectif c'est surtout qu'ils se débrouillent à l'oral plus qu'à l'écrit, quoi. Ça donne quand même les bases à l'écrit quoi.

A153 Ca Et du coup, est-ce que tu penses que ce que tu écris, il doit d'abord être amené par l'oral, c'est à dire, je te donne un exemple très concret, là j'étais sur l'Unité 5 [...] tu vois y'a ces deux pages qui sont quand même, bon, plus sur l'écrit, est-ce que tu dirais que d'abord tu le fais à l'oral et que le passage à l'écrit il est secondaire, ou ça dépend des fois, ou aucontraire parfois c'est vraiment que l'écrit ++

A154 Co J'dirais que ça dépend vraiment des fois + ça dépend de la scolarisation des gens. Si les gens sont très à l'aise avec l'écrit parce qu'ils ont fait des études supérieures ou j'en sais rien ben, ils vont avoir de la facilité à travailler à l'écrit. Si je vois que ça bloque, on commence au moins à faire à l'oral, soit on fait tout à l'oral, et on écrit les réponses et on fait ensemble, même si chaque personne peut donner une réponse différente. Par exemple « Où est le café ? » (unité 5, premier exercice), ben j'vais accepter une réponse « là », une réponse « là », je vais interroger trois personnes peut-être + et après on écrit une réponse. Et ou + on fait que à l'oral, ou alors on commence à l'oral et puis les gens ils ont compris et ils vont continuer seuls, ou alors on fait +++ tout à l'écrit et ensuite on corrige à l'oral mais en général on commence quand même par l'oral.

A155 Ca D'accord. Et est-ce que par exemple ce genre de tâches, dans le groupe, y'en a qui vont tout faire à l'écrit et d'autres qui vont moins faire parce qu'ils ont pas le même niveau ?

A156 Co Ça peut arriver qu'il y en a qui aillent beaucoup plus vite que d'autres , très clairement, et à ce moment-là, c'est à moi de leur dire « Stop, arrête-toi là et continue sur une feuille ». Par exemple si les gens ils + voilà sur la présentation (*Unité 5, deuxième exercice*) ils commencent l'exercice 3, alors que tous les autres ils en sont encore ++

A157 Ca Au 2 ou au 1 ouais.

A158 Co Là je leur dis « Ben, non, ne fais pas l'exercice 3, parce qu'on va le faire tous ensemble celui-là » pour qu'il n'y ait pas un gros déséquilibre comme ça. Par contre je continue sur la feuille ou + à approfondir, par exemple si c'est la présentation, « Là t'as écrit 5 phrases avec les verbes », ben j'leur dit « Ben écris 5 autres ».

A159 Ca Oui, oui voilà, ils font un petit travail supplémentaire en quelque sorte.

A160 Co Oui, pour pas qu'ils s'ennuient, tout ça. Mais j'essaie qu'on avance au même rythme quand même +++ et en ++ quand c'est des exercices d'écrit de toutes façons je passe vraiment avec les gens et je vois les gens en difficulté. Et + quitte à ce que ce soit aussi des fois des choses à faire à la maison. Voilà, si on + si je vois que ça a été bien + + compris tout ça, ok ben ça à la maison par exemple.

A161 Ca + Et sur un exercice comme celui-ci (*Unité 5, premier exercice*), avec un étudiant qui serait vraiment en difficulté sur l'écrit [...], est-ce que tu le ferais que à l'oral, ça pourrait t'arriver de le faire qu'à l'oral et de dire « Ben laisse tomber l'écrit +

A162 Co Oui.

A163 Ca c'est trop compliqué par exemple » ?

A164 Co Oui, ça pourrait m'arriver (chevauchement) oui, si déjà la personne elle a bien compris la question et qu'elle arrive à répondre à l'oral, voilà. Y'a des gens, par exemple Gazmend, c'est pas sa stratégie du tout d'écrire.

A165 Ca Oui j'ai vu.

A166 Co Bon à un moment donné, voilà des fois je lui dis « Ecris un peu quand même .» mais voilà, c'est difficile. Bon lui c'est un autre problème quand même que + c'est dur avec la surdité. Mais + si si, dans ce groupe-là y'en a un qui est parti maintenant mais qui avait été très très peu scolarisé, un Afghan, il écrivait pas, ou il en écrivait juste une ou deux, c'est pas grave, comme ça il a un modèle et il a écrit une phrase et c'est déjà bien. Voilà.

[...]

A167 Ca Ensuite j'ai une question sur les interactions orales [...], tu les intègres dans tes cours, de quelle manière en fait les interactions orales ?

A168 Co Il me semble qu'il y a pas mal d'endroits où ++ y'a de l'interculturel par exemple, des + thématiques interculturelles, donc là c'est vraiment le moment de faire parler les gens sur leur propre culture, comme quand je leur ai demandé les salutations là par exemple (*séance du matin, unité 21, reprise des salutations formelles, informelles et tour de table des différents usages des pays de la classe*), voilà, parce que c'est plus facile de parler quand on parle de soi en fait parce qu'on connait son sujet, donc déjà, voilà, ça va donner envie aux gens de parler et de voir qu'on s'intéresse à eux et tout ça donc ils vont avoir plus envie de participer que sur d'autres thématiques peut-être un peu plus compl-compliquées pour + quand on a peu de vocabulaire + Et après, à plein de moments +++ tu vois là par exemple les jours de la semaine, non [...] ouais plutôt sur l'interculturel j'dirais, sur ces moments-là quoi.

A169 Ca Et enfin, comme ++ j'étudie à qui s'adresse ton manuel en terme d'enseignants [...], je voulais savoir ce que tu penses de l'idée de former les bénévoles, est-ce qu'ils sont formés, est-ce que ce serait utile de les former un peu ?

A170 Co Pour cette méthode ?

A171 Ca Pour cette méthode et même d'une manière générale en fait.

A172 Co Ben de manière générale les bénévoles ici dans la structure sont formés de toutes façons, ça veut dire que + Y'a des formations proposées par IRIS, le centre de ressources³⁹ là voilà, régulièrement. Moi je rencontre régulièrement les bénévoles pour voilà, les aider, les aiguiller et tout ça. Bon après  a dépend à quel moment de l'année et leur temps disponible aussi parce qu'il y en a qui travaillent, donc c'est compliqué de trouver des moments. Et des fois ben + ils apprennent sur le tas aussi hein, c'est vrai que bon ++ et puis on fait des formations avec d'autres structures, donc assez régulièrement aussi on forme nos bénévoles, avec les collègues +++ donc normalement + ils sont formés + après +++ je pense que c'est bien de former + enfin, aux outils de toutes façons, expliquer la démarche et tout ça. Mais dans l'idéal, une méthode comme ça (*elle montre sa méthode*), n'importe qui puisse la + la comprendre. Même s'il y a des choses comme l'animation, (*inaudible*) expliquer c'est quelque chose qui s'acquiert, qui se fait en faisant, enfin c'est difficile de + on peut donner plein d'astuces mais c'est quand même quelque chose qu'on comprend en + faisant quoi.

A173 Ca Qui vient d'une personnalité aussi (chevauchement)

A174 Co C'est quelque chose, ouais, ça s'apprend sur le tas, mais par contre voilà, ce qui serait bien, c'est que +++ avec les notes de bas de page ou en tout cas les indications ce soit suffisamment claires pour que quelqu'un qui est pas forcément ++ un pédagogue averti, il puisse quand même s'emparer de + du truc quoi.

A175 Ca Et quels sont les + principes de ++ formation de vos bénévoles ? Vous leur apprenez quoi ? En gros hein...

³⁹ Centre Ressources Illettrisme Isère

A176 Co Ouais, en gros vraiment déjà la posture, c'est à dire comment on se comporte avec face à des adultes, quand c'est pas des enfants et tout ça, donc posture andragogique ++ ça c'est vraiment important, de leur rappeler et tout ça. +++ Aussi le public, enfin voilà les fragilités du public, qui a plein de soucis donc qui va peut-être être absent donc machin, donc de pas faire des cours où + le groupe a besoin d'avoir suivi le cours précédent pour suivre celui d'après sinon ça va, ça va pas marcher en fait + donc voilà, cette soulesse-là en fait, enfin c'est pas qu'on l'apprend ça mais en tout cas on l'explique + et puis après ++ le côté vraiment, on insiste lourdement là-dessus, sur l'oral, comment diminuer la prise de parole de l'intervenant pour favoriser la prise de parole des apprenants, donc voilà, de parler le moins possible quand on est + le formateur. Donc ça on insiste beaucoup là-dessus, sur les thématiques à aborder en ASL + voilà sur la place de la grammaire, de la conjugaison, c'est pas un cours de français classique, que même si les apprenants demandent ça ben c'est pas le lieu, y'a pas le temps, y'a pas les compétences pour ça. +++ Et puis après ça dépend si les ge- les bénévoles vont s'occuper d'un groupes d'alphabétisation, post-alphabétisation ou d'un groupe plus FLE entre guillemets, enfin voilà. Donc là y'a aussi des choses très différentes au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sont vraiment très différentes, et c'est ++ une autre ++ un autre métier presque, c'est vraiment une autre démarche. ++ Voilà et puis plein de + la place du jeu aussi, bien insister là-dessus, de faire des cours un peu ludiques tout ça...

A177 Ca Et j'ai une dernière question ++ si je te dis le mot « éclectisme » pour ta méthode, ça te renvoie à quoi ?

A178 Co Bordélique ? RR [...] Ben non, l'éclectisme, en tout cas, ça illustre bien mon public, ça c'est clair, qui est éclectique ++ après oui sans doute que comme moi je fais ça de façons ++ en ayant observé des méthodes, en ayant suivi des méthodes, en ayant pratiqué, je pense que je pioche des choses un peu partout, dans ce qui m'a plu en fait. Donc ++ pour moi l'éclectisme c'est la variété aussi des +++ concepts et des supports et des façons de faire, des pratiques. + Après faut que ça reste homogène dans le sens où faut que ça soit cohérent, enfin voilà. Si l'éclectisme peut mener à la cohérence, ben d'accord, si l'éclectisme n'est qu'un autre mot de chaos, bon, j'trouve pas ça super.

A179 Ca J pense que c'est pas ça.

A180 Co Ouais.

A181 Ca D'accord, ben merci d'avoir répondu et tu peux rajouter ce que tu veux.

[...]

A182 Co Pt'être qu'il va changer de nom aussi. Du coup il s'appellera *Entre parenthèses*. [...] J'sais pas, c'est une expression française aussi, les cours sont un p'tit moment privilégié aussi (chevauchement) de cocon, les gens ils sont un peu, quand ça va bien (?) ++ protégés + enfin voilà.

A183 Ca Si mais un peu préservé du monde et d'la furie du +

A184 Co Ouais c'est ça, et de l'obligation, voilà, que ça reste un plaisir, un moment quand l'exil souvent c'est quand même assez dur.

[...]

A185 CO Et donc tu vois à chaque fois j'ai pris des photos dans le quartier là (*photos rajoutées au manuel, représentant des écrits sociaux : affichettes, pancartes...*), donc « C'est où ? C'est quoi ? C'est cher ? Combien coûte le soda ? » Des questions vraiment simples et à la fin de chaque chapitre. [...] Parce que ça j'ai vu une collègue qui fait des formations pour tous les ASL, qui a lu ma méthode aussi, qui m'a dit « Tu devrais rajouter ça aussi », des choses en situation réelle [...] pour donner un petit peu du vocabulaire, faire parler un peu mais sans que ça soit trop quoi, des choses simples quoi.

Dernière question du 07/06

A186 Ca [...] Je voudrais que tu me redises ce que tu penses des guides pédagogiques d'une manière générale + dans les manuels de FLE.

A187 co Les guides pédagogiques ? Ben j'trouve que c'est bien mais qu'on les lit pas quoi ++ Parce que déjà ça veut dire qu'il faut les acheter + parce que souvent ils sont pas avec et + que +++ pff des fois c'est compliqué puis c'est assez autère quoi, comme littérature quoi, puis que en plus ça demande de faire le va-et-vient entre le livre de cours et + et le guide pédagogique et c'est pas forcément évident j'trouve..

A188 Ca D'accord, ok +

A189 Co Enfin moi j'ai du mal à m'en servir personnellement ++

Annexe 5

Guide d'entretien avec Gilles

Entretien semi-guidé de Gilles, bénévoles à Sorosa 20 mai 2022

Entretien semi-dirigé mené à la suite de plusieurs séances d'utilisation du manuel *Café International*. L'informateur a commencé la méthode le 14 avril, à l'unité 6 (« Aujourd'hui, c'est lundi »). L'entretien a lieu le 20 mai, après un peu plus d'un mois d'utilisation (6 séances). Entretemps, nous n'avons quasiment pas reparlé du manuel/de la méthode. Gilles a continué à l'utiliser de son propre chef.

Question générales

1. Bonjour Guy et merci de me laisser te poser des questions sur ton utilisation de la méthode *Café International*. Je vais d'abord te demander de te présenter, s'il te plaît (nom / prénom / âge / profession).
2. Comment et pourquoi as-tu décidé de devenir enseignant bénévole à Sorosa ?
3. Avais-tu déjà enseigné le français à des adultes migrants auparavant ?
4. Comment se passe ton expérience à Sorosa ?

Avant *Café International*

5. Avant de travailler avec *Café International*, comment préparais-tu tes cours ?
6. Et comment se passaient les cours ?

Depuis *Café International*

7. Est-ce que ta façon de travailler (ou : est-ce que cette expérience a changé) depuis que tu utilises *Café international* ?
8. Est-ce que tu arrives à faire cours avec cette méthode ?
9. Est-ce que les indications fournies en bas de page par l'auteurice t'aide à utiliser ce manuel ? Comment est représenté le guidage ?
10. Qu'est-ce qui t'aide ?
11. Qu'est-ce qu'il manque ?
12. Peux-tu me donner des exemples (reparler des unités qu'il a travaillées) ?
13. Quel est d'après toi l'atout principal de cet outil ?

La parole des apprenants

14. Tu as commencé *Café International* en avril et après 3 séances je crois, le 07 mai, tu m'as écrit sur WhatsApp : « Je crois que j'arrive mieux à laisser la parole aux élèves ». Tu t'en souviens ? Comment est-ce que tu t'es rendu compte de ce changement ?
15. D'après toi, à quoi est dû ce changement dans ta manière de faire ?

L'ambiance de classe

16. Quelle est l'ambiance pendant les cours que tu donnes ? Est-ce que tu te sens sérieux, détendu, est-ce qu'il y a de l'humour ?
17. Quelles sont relations entre les apprenants, relations entre toi et les apprenants... ?
18. Cette ambiance est-elle différente depuis le début des cours que tu donnes ? En quoi ?
19. Dirais-tu que le manuel t'a aidé sur ce plan (animation, ambiance de classe) ?

La place de l'interculturel

20. Est-ce que tu parles parfois des pays des apprenants, des leurs habitudes ou des différences avec la France ?
21. Est-ce que les apprenants en parlent spontanément ?
22. Est-ce qu'il y a des activités qui portent sur ces questions spécifiquement (rappeler des séances par exemple) ?

Ta dernière séance

23. Peux-tu m'expliquer précisément ce que tu as fait hier et comment s'est déroulée ta séance ?
(unité 10, dialogue/description...)
24. Quel était l'objectif des activités?
25. Quelles sont tes remarques sur cette unité ?

Pour finir

26. Si tu continues l'année prochaine avec un groupe similaire, aimerais-tu poursuivre avec ce manuel ? Pourquoi ?
27. Je te remercie d'avoir répondu à mes questions. As-tu des éléments dont je n'ai pas parlé que tu aimerais rajouter ?

Annexe 6

Retranscription de l'entretien avec Gilles

Entretien semi-guidé de Gilles - Transcription
20 mai 2022

Partis pris de la retranscription :

Fidélité : Les prénoms des apprenants ont été modifiés en prenant en compte leur origine et leur genre.

Compréhension : Aucune intervention de l'enquêtrice de type « hum hum », « d'accord », « oui » ... n'a été retranscrite pour ne pas alourdir la lecture.

Réalisme : Certaines marques de l'oral ont été gardées (chute du schwa dans « j'sais pas » par exemple) mais les conventions de l'écrit en matière de majuscules et ponctuation ont été conservées.

Conventions :

+ à ++++	pause
(R) à (RRR)	rire
[...]	passage non transcrit
(chevauchement)	chevauchement de paroles ; 2 ou 3 syllabes peuvent être inaudibles
<i>(Italique)</i>	précision nécessaire à la compréhension
<u>trooop hy-per</u>	insistance, avec ou sans césure et/ou répétition de voyelle
G	informateur
Ca	enquêtrice

B1 Ca Pourrais-tu, s'il te plaît pour ++ pour me dire qui tu es, un peu ton nom, ton âge, et cetera

B2 G Ok, donc ++ je m'appelle Gilles M., j'ai 70 ans et je suis enseignant à la retraite, pendant 40 ans j'ai été prof de lettres-histoire en lycée professionnel, dans diverses villes, dont 32 ans au lycée professionnel Victor Hugo à Valence. Ensuite, par l'intermédiaire des élèves que + que j'avais de plus en plus nombreux en classe et qui étaient des migrants souvent sans papier, je me suis retrouvé en contact avec des associations d'aide aux migrants et j'ai commencé à en aider un certain nombre, certaines familles, et puis + finalement, on a hébergé un jeune Malien qui est encore chez nous et on s'est rapprochés de l'association Sorosa pour l'aider à obtenir ses papiers, et c'est comme ça que + finalement, à l'occasion de la dernière assemblée générale de Sorosa + j'ai vu qu'ils cherchaient un prof de, de FLE et bien que je sois complètement novice et débutant dans cette discipline, je me suis dit, ben que ça valait le coup d'essayer. Et voilà comment a commencé l'aventure.

B3 Ca [...] Du coup comment ça se passe pour toi à Sorosa ? (chevauchement)

B4 G + Alors, tu veux dire les cours de FLE ?

B5 Ca Oui

B6 G ++ Ça se passe bien, si tu veux, bon + moi j'me suis aperçu quand même assez rapidement que + prof de FLE et prof de lettres-histoire, ça avait enfin, ça avait pas grand-chose à voir, c'était vraiment quelque chose de spécifique qui nécessitait une formation particulière mais d'un autre côté, quand on a enseigné pendant, pendant 40 ans + voilà quoi, on a quand même une certaine expérience + du contexte avec les élèves + souvent j'avais des élèves qu'étaient relativement âgés. Voilà, donc bon, j'ai fait comme j'ai pu au début avec les documents que j'ai trouvés à Sorosa (*l'association dispose de manuels de FLE, imagiers...*), avec ce que ma femme qui a longtemps été prof de FLE a pu me fournir et puis je montais plus ou moins une séance de 2 heures. Et bon, j'ai un peu du mal à laisser parler (R) les élèves, ce qui est un peu gênant pour des cours de FLE mais voilà + petit à petit j'arrive, je m'adapte, voilà. Et finalement, avec la méthode + donc que + tu m'as proposée, avec cette méthode finalement, bon ben y'a d'abord la commodité que le cours est tout prêt, (R) y'a pas besoin (?) de l' préparer faut le dire, franchement, et puis, petit à petit + ça + ça commence à fonctionner puisque finalement, je mets plus de temps que j'l'aurais prévu au départ pour faire les cours, c'est à dire que je laisse davantage s'exprimer les élèves, je prends, je trouve moi-même pendant les cours des choses à leur faire faire, voilà, un p'tit peu spontanément, enfin ça + ça commence à venir.

B7 Ca ++ D'accord et justement ce que tu me disais là, que t'arrives à laisser mieux parler les élèves en fait + tu penses que + le manuel il y est pour quelque chose ou c'est juste l'habitude ou c'est pourquoi, ce changement d'après toi ? Enfin, quand je dis le manuel, la méthode que j'ai apportée quoi.

B8 G Oui oui ++ Oui, alors y'a un certain nombre de choses qui sont, qui sont proposées dans le, dans le manuel oui, qui aide, qui aide à ça + au départ j'ai été surpris par le dialogue qui est proposé systématiquement en première page de chaque + de chaque unité, parce que moi, je voyais pas très bien quoi en faire et ça aurait pu me venir à l'idée mais en tout cas, j'ai bien compris, quand j'ai vu là, la séance, la dixième sur laquelle je travaillais jeudi dernier et qui proposais en fait un questionnaire quoi (R) sur le dialogue (*Pour la première fois le questionnaire est proposé à l'écrit*). En fait j'ai compris qu'il s'agissait de leur proposer un dialogue et puis de leur poser des questions sur le dialogue pour vérifier la compréhension et cetera quoi, donc c'est comme ça que c'est venu et puis après je me suis aperçu que les exercices proposés prêtaient à, à des activités complémentaires quoi. + Voilà, des activités complémentaires quoi, des jeux de rôles entre les, entre les, les participants, entre les élèves *et cetera*, mais, enfin, je sais pas si tu comptais me le demander mais dès maintenant je dois dire que c'est une méthode qui s'adresse à des gens comme Anila, c'est-à-dire à des gens qui sont quand même un petit peu déjà +, un p'tit peu débrouillés quoi, qui arrivent à comprendre relativement facilement, qui arrivent un peu à lire, qui arrivent un peu à écrire, *et cetera*. Pour Fisnik, bon ben j'ai quand même fait pas mal de séances avec lui hein, mais pour Fisnik, enfin pour des gens qui sont vraiment des débutants, pour des gens qui ont vraiment des difficultés, je suppose que, bon pour vous qui avez fait la méthode, je suppose que vous savez que ça s'adresse pas à des grands débutants hein donc, bien entendu + voilà. Donc il faut déjà faire cette discussion (chevauchement) cette distinction.

B9 Ca Ouais, elle est censée s'adresser à des grands débutants mais qu'on peut-être moins de difficultés à l'écrit que Fisnik + et j'dirais que Fisnik est un faux débutant, c'est-à-dire que + il a déjà passé plusieurs années en France

et il est un peu fossilisé dans son apprentissage donc on n'a pas les mêmes difficultés effectivement. Et donc tu m'disais

B10 G Bien sûr.

11 Ca Voilà, cette approche avec les + les, comment, avec les dialogues, est-ce que tu as vu les indications qui sont parfois en bas de page dans ce manuel ?

12 G Oui, oui oui, j'ai vu. Je, je pense quand même, ça aussi je comptais le dire et donc j'en profite maintenant, je pense quand même que c'est un, alors si c'est un manuel qui est censé s'adresser à des gens comme moi + c'est-à-dire bon à des gens qui évidemment ont une certaine + qui ont de la bonne volonté mais qui sont pas des spécialistes (chevauchement) voilà c'est exactement ça + voilà voilà, donc moi je pense moi, y'a une proposition que je fais, c'est c'qu'on, c'qu'on rencontre souvent quand on, quand on est enseignant et qu'on, qu'on utilise des manuels, c'est un livre du prof ++ qui compléterait la méthode elle-même + parce que si on se contente, en tant que, en tant que prof, des indications qui sont données sur les, les (inaudible) elles-mêmes, à mon avis c'est insuffisant, c'est insuffisant. Alors moi, moi si tu veux, qui suis retraité et qui ai pas mal de temps à y consacrer, je, je prends la, la leçon + je reste relativement longtemps dessus, je regarde, exercice par exercice + c'qui, c'qui est spontanément proposé, c'qu'on pourrait également proposer en complément, *et cetera*. Mais + le fait que quand des gens qui ont moins de, qui ont moins de temps, ou qui ont pas forcément, parce que je suppose aussi qu'il y a des gens qui vont se mettre à enseigner à des mignats, le français à des migrants et qui ont pas forcément d'expérience de prof donc + je pense qu'un livre du prof, ça, ça serait une bonne chose, pour proposer au-delà des annotations en bas de page, pour proposer des exercices, des activités complémentaires ++ pour ++ pour les élèves. J'sais pas si vous avez cette idée-là déjà, je sais pas.

B13 Ca Alors en fait la personne qui l'a créé trouve que les guides de profs prennent trop de temps à utiliser, notamment pour des gens qui sont un peu dans l'urgence, soit parce qu'ils travaillent et qu'ils font du bénévolat à côté, ou elle qui avait beaucoup beaucoup d'heures de cours et qui du coup + voilà + pouvait pas se permettre de perdre trop de temps. Et du coup, elle, elle pensait, son idée c'est que le guidage était censé être suffisant. Donc, de ce que j'entends, donc le guidage c'est ce que j'appelle les indications de bas de page *et cetera*, moi ce que j'entends de ce que tu me dis c'est que tu trouves pas ça suffisant en fait.

B14 G Ben c'est pas suffisant du tout en fait et moi j'dirais que le livre du prof, pour l'avoir expérimenté avec les manuels que je faisais, que j'utilisais + avec mes élèves, le livre du prof, c', enfin moi que, ça m'a fait gagner du temps, pas perdre du temps, dans la mesure où il est bien fait, dans la mesure où il est bien fait et où il est + il propose vraiment + des + des activités susceptibles d'être mises en œuvre assez rapidement, enfin où ils proposent des choses cohérentes, claires, *et cetera* (chevauchement)

B15 Ca Et donc par rapport aux dialogues il t'aurait fallu quoi, par, p-pour mieux (chevauchement)

B16 G Non, par rapport aux dialogues si tu veux, simplement, si, si on avait eu l'occasion de parler, si j'tavais dit finalement qu'est-ce qu'on peut faire avec le dialogue, ou si j'avais simplement demandé, demandé à ma femme, elle elle m'aurait dit tout de suite, et ben, c'que, c'qui s'est passé pour la leçon 10, c'est-à-dire ben avec le dialogue tu leur fais lire et puis après tu poses des questions pour voir si ils ont compris par exemple, donc évidemment, ça m'est pas venu spontanément à l'esprit, donc ça c'est évident, et dans la leçon 10 y'a à la fois le dialogue et puis ensuite, les questions qu'on doit poser sur le dialogue donc là c'est facile, j'ai compris. Mais je, je voudrais préciser une chose, c'est que quand on est prof de lettres-histoire en lycée professionnel + en fait, en fait on enseigne deux matières, les lettres le français, et histoire, et histoire-géo mais on a une formation que dans une des deux disciplines. Par exemple, ma femme elle a fait des études de français, moi j'ai fait des études d'histoires, d'accord ? Donc elle, elle est souvent bon relativement + mal à l'aise + pour enseigner l'histoire, comme moi j'étais mal à l'aise pour enseigner le, le français, donc, c'est, c'est, c'est pas pour ça qu'on est ensemble mais (RR), c'est pas la raison mais il n'empêche que si tu veux, en français, en histoire-géo j'les lis pas les livres du prof, tu vois, en revanche, je commandais bien soigneusement les livres du prof en français parce que souvent, y'avait des pistes sur les exercices + qu'on pouvait faire, ou alors tout simplement, je peux dire tout simplement alors pas, pas là évidemment, des réponses à des questions tu vois dans les commentaires de textes *et cetera*, qui me laissaient un peu + qui me laissaient un peu sec quoi, tu vois ? Et donc + voilà, à mon avis un livre du prof si il est bien fait, c'est quelque chose de simple hein, c'est pas quelque chose de, de chargé qui demande de longues lectures, si le livre du prof est bien fait + il aide le non-spécialiste + tu vois...

B17 Ca Ouais, ouais, d'accord et +++ du coup tu crois que là maintenant par exemple, maintenant que t'as compris le principe de ces questions pour les dialogues, tu vas penser à le refaire à chaque fois et ++

B18 G Ah oui, oui, bien sûr, ah oui oui, mais même je me suis dit, comment est-ce que ça t'est pas venu à l'idée quoi ? Tu vois (chevauchement) ben oui, j'me suis dit, qu'est-ce que tu veux faire avec un dialogue sinon le faire lire, voire le faire + donc le faire jouer par donc les, les, les, quand y'a deux personnes, bon là ça tombe bien y'a deux personnes aux cours et puis ensuite leur poser des questions *et cetera* ou voilà évidemment, évidemment, oui, oui, bien sûr, maintenant je le ferai systématiquement même si j'le trouve pas (inaudible) bien sûr, c'est évident, bien sûr. La méthode, par elle-même, est plutôt bonne, au début moi je croyais que, si tu veux moi j'ai jamais réussi à travailler avec des collègues, ni même, j'ai même jamais réussi à utiliser les cours de ma femme, qui pourtant est spécialiste de français, elle faisait des, des, des, forcément des bons cours de français et elle les mettait à ma disposition, je n'ai jamais pu utiliser, je vais te dire, depuis que j'enseigne, c'est la première fois que j'utilise des cours qui ne sont pas les miens, que j'utilise oui, des séances avec des documents *et cetera* que je n'ai pas moi-même trouvés, mis au point *et cetera* tu vois, donc c'est quand même, c'est quand même un bon indice que la méthode est quand même assez bonne. Jamais je n'ai réussi à travailler avec des cours que des collègues avaient faits, même que ma femme avait pu faire + jamais, jamais, jamais, je n'ai jamais pu travailler qu'avec des cours que je faisais moi-même (chevauchement)

B19 Ca en plus on se partage les cours donc ++

B20 G Oui, oui, oui, bien sûr, bien sûr, alors au début + au début j'ai accepté et puis j'me suis dit, bon, on va voir, et puis là finalement ça fonctionne, ça fonctionne quand même, ça fonctionne quand même assez bien, y'a pas de difficulté + majeure, tu vois j'ai relevé un ou deux petits points de + de détail, j'ten parlerai tout à l'heure si tu veux chevauchement) mais y'a pas de difficulté majeure.

B21 Ca Ben justement, si tu voulais l'année prochaine continuer à donner des cours à Sorosa et que je te dise ben ouais, j'te donne le manuel, tu peux l'utiliser, tu aimerais toi pouvoir continuer avec ?

B22 G Ah oui, volontiers, volontiers, oui, oui, volontiers oui, oui, oui. Ah oui, c'est vraiment utilisable parce que si tu veux, moi, avec la façon dont je fonctionne, si vraiment j'avais vu que ça fonctionnait pas, ça m'est arrivé j'te dis, à ma femme, quand j'essayais ses, écoute non, non je peux pas, ou à des collègues, ah ben tiens, moi j'ai fait ce programme l'an dernier, toi, c'est la première année que tu le fais, si tu veux moi j'ai tous mes cours de prêt + bon au début des fois j'acceptais surtout quand j'étais en début de carrière, parce que ça me faisait gagner du temps et puis ensuite j'y ai renoncé parce que j'y arrivais pas. Donc là si j'y suis arrivé, c'est quand même un bon indice que c'est quand même + c'est quand même utilisable, c'est quand même utilisable, voilà. Donc oui, moi volontiers, y'a pas, y'a pas de problème hein.

B23 Ca D'accord. Est-ce que ++ j'vais te parler un peu de l'ambiance de classe, tu la trouves comment toi, tu te sens comment en classe, tu te sens plutôt détendu, tu fais un peu d'humour ou au contraire, t'es plutôt sérieux ? (chevauchement)

B24 G Alors + bon, je connais Fisnik depuis + bon, depuis déjà des années + lui + si tu veux, c'est quelqu'un de très, de très timide, de très + comment dire, de très tendu de par la situation dans laquelle il se, il se trouve, et bon, il parle pas très bien français mais on arrive quand même à se comprendre, les choses sont différentes. Avec Anila, avec Anila tu vois je me suis retrouvé seul avec elle hier, j'me demandais comment, si elle allait pas être mal à l'aise, mais finalement non, non, non, elle s'est pas trouvée, j'ai bien vu qu'elle allait pas être mal à l'aise, et donc on a pu faire, on a pu travailler toute la séance sans problème et + l'ambiance, l'ambiance est assez bonne, de temps en temps quand il y a Fisnick, on + plaisante un petit peu, on fait un petit peu des blagues + enfin des blagues, faut s'entendre (R), ça va pas très loin, on plaisante, on arrive à rire de certaines difficultés de l'un ou de l'autre ou des + ou des miennes quelquefois si j'écris pas tout à fait bien au tableau et ils comprennent pas ou tu vois, voilà quoi, non l'ambiance est assez bonne, maintenant deux élèves c'est vrai que c'est + (chevauchement) ça limite beaucoup les possibilités d'activité, c'est vrai bon, on aime en tant qu'enseignant les classes peu chargées mais (R) y'a quand même des limites, pour qu'il y ait un peu de dynamisme dans une classe, tu vois si y'avait six ou huit élèves + voilà, là ce serait + quand même un peu plus, un plus intéressant quoi + c'est sûr. Mais là ça se passe, ça se passe bien quand même, et puis les conditions matérielles sont pas + sont pas mauvaises, ce local-là, il est quand même sympathique.

B25 Ca Et tu penses que le manuel il peut t'aider sur le plan de l'animation, de savoir comment gérer la classe, tout ça, sur l'ambiance de classe + il t'a apporté quelque chose tu trouves ?

B26 G Ben +++ ça j'l'ai pas trop +, j'l'ai pas trop senti de ce, de ce point de vue-là, avec deux élèves c'est difficile de toutes façons, c'est difficile de, c'est difficile de sentir, maintenant + pour moi + dans mon expérience d'enseignement, l'ambiance de la classe ça dépend beaucoup + d'abord bon ben des élèves que tu rencontres quoi hein évidemment + et puis aussi de la personnalité du prof, c'est un peu + là avec ces deux élèves-là, ça se passe bien parce qu'ils sont, bon, gentils, sympathiques tous les deux, y'a pas de difficultés, là avec deux élèves tu peux pas sentir, tu peux pas mettre en place une véritable animation de classe avec deux élèves, tu vois, quoique ++ on y arrive quand même un p'tit peu, un p'tit peu, parce qu'avec la différence de niveau entre les deux (*Anila est beaucoup plus rapide dans les apprentissages que Fisnik*), tu vois + quand par exemple on a révisé les couleurs, les nombres *et cetera*, y'a quand même des sourires échangés entre les deux sur le fait que Fisnik se souvienne pas alors que ça fait quatre fois qu'on le voit dans la séance, la distinction entre + clair, foncé, bleu clair, bleu foncé enfin tu vois (inaudible), ça reste limité avec deux élèves.

B27 Ca Et est-ce que tu parles parfois de leur pays aux apprenants, de leurs habitudes, ou des différences avec la France, est-ce que c'est un sujet (chevauchement)

B28 G Oui oui oui oui, oui oui, oui oui, ça, ça on le, ça on le fait oui (chevauchement)

B29 Ca ça vient facilement ?

B30 G Oui oui oui, oui, alors il faut être + j'pense qu'il faut être un p'tit peu prudent pour pas, pour pas les mettre mal à l'aise, pour pas les heurter *et cetera*, mais on y arrive assez bien, j'leur pose quelquefois des questions, en lien avec la séance hein, sur + si tu veux + les différences, par exemple là + il me semble qu'on a parlé de célibataire, divorcé *et cetera*, donc + la dernière fois déjà on l'avait fait, donc ils ont réussi à évoquer, ben par exemple ils se sont déjà aperçu qu'il y avait beaucoup de gens divorcés en France et que, et que chez eux, ben c'est pas, c'est pas comme ça tu vois, *et cetera*, des choses comme ça mais sur plein d'autres choses, sur même, plus techniquement, sur la présence du féminin ou du masculin dans leur langue, et ça ça j'ai remarqué qu'ils aiment bien ça, tu vois quand + pour leur faire comprendre masculin-féminin, je leur ai dit est-ce que ça existe + bon en arabe je, je le, je le savais parce que quand j'étais petit, à l'école primaire, on, on nous enseignait l'arabe en Algérie, en Albanie aussi apparemment, donc et ils aiment bien parler de ça, oui, oui, la référence à des aspects sympathique de leur pays d'origine oui, spontanément ça vient, et ça je le faisais déjà avec mes élèves parce qu'en lycée professionnel, on a énormément d'élèves d'origine, d'origine étrangère + (chevauchement) alors à Victor Hugo j'en avais déjà beaucoup, en ce moment à Montesquieu ma femme je crois qu'elle a j'sais pas, 27 nationalités différentes, enfin tu vois quoi.

B31 Ca Oui, donc forcément... Et est-ce que tu as vu des activités qui portaient là-dessus justement, sur cet aspect interculturel dans le manuel, t'es déjà tombé dessus ou pas ?

B32 G ++ Sur, tu dis ?

B33 Ca Sur cette partie de, de comp, pas comparer mais de parler des autres pays tout ça, t'en as vu dans le manuel des activités là-dessus ou pas ?

B34 G ++ Oui oui oui oui, oui, oui, y'avait des + oui oui, oui, quand ils se présentent par exemple, tu vois, donc dire voilà, ensuite bon déjà dans le local y'a des cartes, déjà j'ai vu, j'sais plus si c'est toi qui l'avais fait, des p'tites étiquettes avec Fisnik, Anila, Homayun *et cetera* +

B35 Ca Oui, c'est moi (chevauchement)

B36 G Donc on se sert des cartes, on se sert des cartes aussi bien pour situer des choses donc sur en France, et puis aussi dans, dans leur pays, aussi pour les, pour les points cardinaux + aussi à droite à gauche en haut en bas *et cetera* quoi et on, on on a déjà pu évoquer ça. Oui, oui, ça ça se fait bien ces liens-là, c'est assez bien d'autant plus que moi j'en avais l'habitude + avec + avec mes élèves. Ensuite hier avec Anila, comme on était que tous les

deux + au lieu qu'elle puisse poser les questions à Fisnik « Comment tu t'appelles ? Où tu es né ? Quelle langue tu parles ? » *et cetera*, elle l'a fait avec moi, donc tu vois, on a eu l'occasion de (chevauchement)

B37 Ca Est-ce que tu trouves que le manuel en apporte assez ou t'en apportes toi plus que ce qu'il y a dans le livre en fait ?

B38 G +++ Il en apporte, moi j pense qu'il en apporte assez, ça c'est un aspect de la vie des gens qui viennent, qui viennent devant nous, je pense que c'est suffisant, volia, et je pense que fianlement, à l'occasion justement comme ça des exercices qui sont proposés, ben finalement on peut, si l'occasion se présente, en faire, allez, un p'tit peu plus loin quoi, mais de façon spontanée. Mais pour ce qui est déjà présent dans la leçon je pense que ça + ça, ça suffit. Et puis la façon de le faire avec les élèves par exemple, tu vois par exemple avec Latifa, bon ben les relations hommes-femmes au Soudan, c'est pas les mêmes qu'en France, tu vois, elle elle vient, c'est une musulmane traditionnelle + bon + elle est vraiment habillée comme une musulmane traditionnelle, hier elle était, tu voyais que l'oval de son visage *et cetera* quoi, donc + tu sens biens qu'en fonction des gens, de leur origine, de leur religion de leur personnalité ++ c'est pas la même chose que quand tu fais cours à + si j'avais eu une femme française avace laquelle +

B39 Ca Oui , ou même italienne (chevauchement)

B40 G Oui volia, une Italienne ou une Espagnole (R.

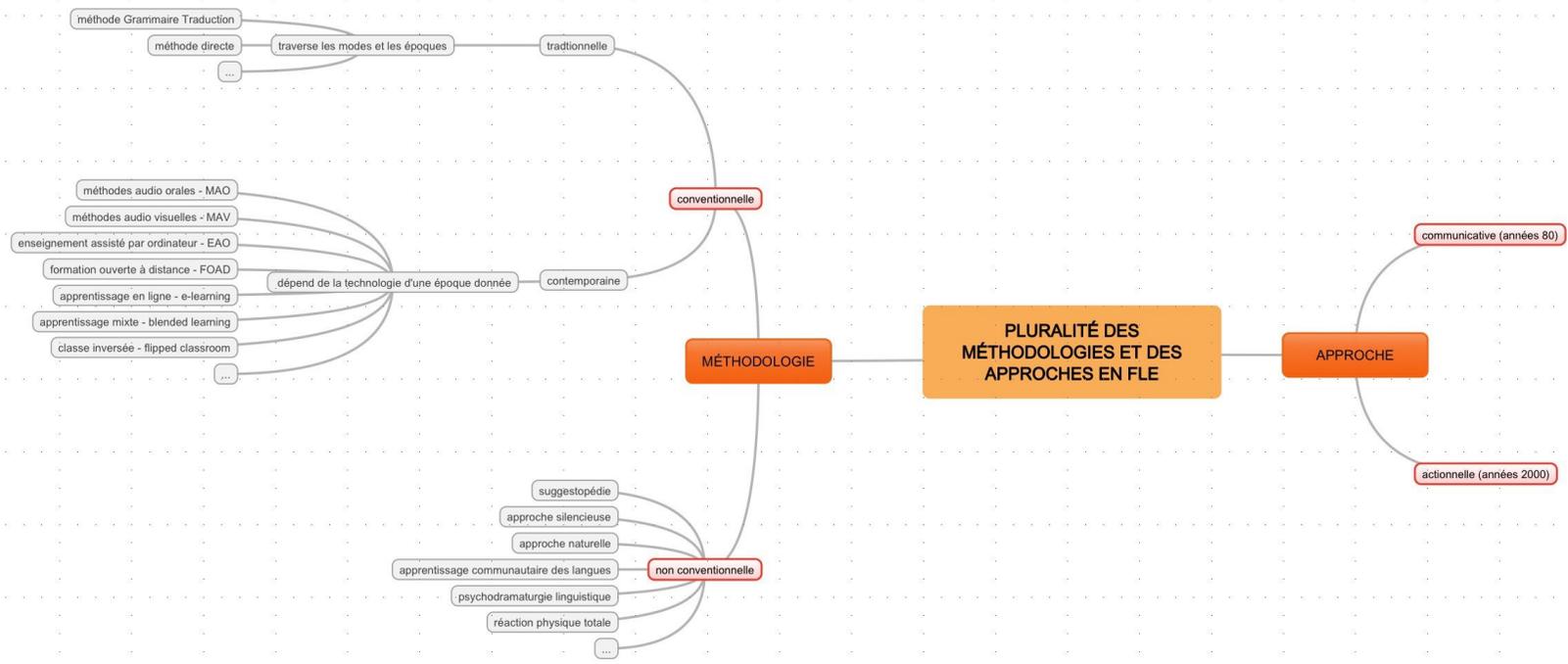
B41 Ca Ok, [...] Est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur le manuel ? [...] (*Je n'intègre pas les remarques purement matérielles, ne concernant pas ce mémoire.*)

B42 G Mais en conclusion, moi j'dirais que c'est + c'est quand même une bonne méthode, une bonne méthode la preuve c'est que moi si j'ai jamais pu utiliser autre chose que mes propres cours + bon, j'ai pu l'utiliser, et utilement, j'suis plutôt content de l'avoir, de finalement, de (inaudible) mes séances à moi, et puis là on sent quand même aussi, sur la, puisque j'ai eu entre les mains le classeur avec toutes les séances qui s'y trouvent donc j'ai pu (inaudible) davantage dans la continuité, y'a quand même une progression, y'a une cohérence, on la sent si tu veux voilà quoi. Tandis que moi, j'bricolais des séances un peu + j'avais du mal ben voilà, la cohérence d'une séance à l'autre, bon elle se faisait plutôt par l'intermédiaire des réunions, que je faisais, de la séance précédente, mais pas plus quoi.

B42 Ca [...] Merci beaucoup pour ta participation à ce test grandeur nature

Annexe 7

Carte heuristique des méthodologies en didactique des langue – Billières



Annexe 8

Tableau comparatif des principes de Coline Picaud dans le discours et le manuel

Grille de Tagliante (1994 : 31-32)

	Dans le discours de C. Picaud	Dans le manuel
Objectif principal	Apprendre à parler (A28) Un peu de compréhension écrite (A30) Apprendre le français à l'écrit et à l'oral, parler, communiquer, acquérir les bases de l'écrit (150)	Non mentionné
Public visé	A0 grands débutants scolarisés (14)	Exilés A0 A1
Théories sous-jacentes	Adossement <i>a posteriori</i> au le CECR (A38) un peu communicative (A145-A146)	Non mentionnées
Statut de l'enseignant	Selon Dabène (1984 : 131) : évaluateur (A136) ; animateur (A22, A74, A78, A80, A82, A84, A96, A168, A172)	Pas immédiatement visible. Eventuellement expert, puisque les deux autres rôles n'apparaissent pas (animateur/évaluateur : il n'y a que deux bilans désignés comme tels.
Statut des langues 1 et 2	Pas de traduction (A74)	Pas de traduction , la langue 1 est évoquée pour faire émerger des discussion interculturelles (Et dans ta langue...)
Place de l'oral et de l'écrit	L'écrit sert à mémoriser (A76), l'écrit est bien présent (A152), secondaire à l'oral (A152, A154)	Il n'y a pas de pictogrammes spécifiques, mais les dialogues systématiques en début d'unité peuvent induire une place pré-éminente de l'oral sur l'écrit. Cependant, les exercices écrits semblent nombreux, il est donc difficile de déterminer l'importance de l'un par rapport à l'autre.
Place de la grammaire	Implicite (A122)	Peu présente, sous forme de tableaux de conjugaison ou de structures toutes faites
Place du lexique	Préoccupation pour les nombres (A100), les structures simples (A111, A116) Vocabulaire « diffus » ou explicite (A122), à chaque unité	A chaque unité, sous forme de petites listes (les jours), de jeux, d'illustrations légendées.
Place de la phonétique	Diffuse, implicite, à l'oral (A132, A134)	Aucune apparemment

Place des documents authentiques	Photos du quartier (A185) Documents appartenant à la société française, et utiles (A136) A aborder dans un second temps (formulaires) (A34)	Photos du quartier à la fin de chaque unité, avec quelques questions ritualisées. Documents appartenant à la société française et utiles, apparaissant à partir de l'unité 15
Place de l'interculturel	Objet de discussion (A136) ou moyen pour faire parler et échanger et instaurer un climat de confiance (A168)	Régulière à partir de l'unité 5 : traductions de certaines expressions, comparaisons (climat par exemple), mise en parallèle (mon pays, ton pays)...
Progression	Linéaire (A70), spiralaire (A56, A68, A70, A106, A108, A140), commune à tous (A160)	Par unités thématiques de même structure : dialogue, illustration, travail sur la langue, photo authentique. L'apparence est donc plutôt spiralaire, avec la reprise d'éléments (questions, utilisation des nombres, activités ritualisées) mais la linéarité apparaît avec la complexification des documents et des exercices qui montrent les savoirs acquis.
Support d'activités	Non mentionnés	Dialogues fabriqués, illustrations dessinées, photographies,
Types d'activités	Répétitions (A76), jeux (A76, A90, A92), saynètes (A146), dialogues (A146)	Lecture, exercices (à trous, appariements), questionnaires, jeux, sorties.
Principes méthodologiques	acquérir des blocs (A76), répéter (A76), écrire pour mémoriser (A76), être à l'aise pour parler (A74, A82), faire des erreurs (A82) peu de flexibilité communicative (A84), refaire (spiralaire), décrire (A112)	Aucun n'est énoncé hors guidage

Annexe 9

Analyse de *Café International* avec la grille de Grille de Bertocchini et Constanzo (2017 : 32-37)

A- PRÉSENTATION GLOBALE

1. Titre : [Café International](#)
2. Auteur : [Coline Picaud](#)
3. Editeur : [Aucun à ce jour](#)
4. Date de première parution : [En projet](#)
5. Prix : [Aucun à ce jour](#)

6. Connotations suggérées par le titre :

[Café](#) : convivialité, bonne humeur, amitié : ce mot suggère moins une classe qu'un moment partagé.

[International](#) : rencontre, ouverture, horizons divers : la diversité a sa place et est valorisée.

7. Présentation typographique (caractères, images, lisibilité...) :

La présentation est claire, aérée. Les caractères sont gros, les fonds colorés. Les illustrations par ordinateur aident à l'organisation et apportent de la couleur. Les dessins faits main au crayons de couleurs rendent le contenu accessible, proche de l'utilisateur.

Petite réserve sur les jeux de l'oie, un peu serrés par rapport au reste.

Il se dégage de l'ensemble de la simplicité et de la bonne humeur.

8. Articulation des contenus

- | | | |
|---|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> unités didactiques | <input type="checkbox"/> modules | <input type="checkbox"/> unités d'apprentissage |
| <input type="checkbox"/> leçons | <input type="checkbox"/> dossiers | <input type="checkbox"/> séquences |

9. Organisation des contenus

- | | | |
|---------------------------------------|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> grammaticale | <input type="checkbox"/> fonctionnelle | <input type="checkbox"/> lexicale |
| <input type="checkbox"/> notionnelle | <input type="checkbox"/> sur tâche | <input type="checkbox"/> éclectique |

Chaque unité aborde au moins une notion : la possession, la nationalité..., mais elle n'est pas systématiquement de la même catégorie. Elle peut être grammaticale, culturelle, lexicale... Par exemple, l'unité 2 est axée sur la nationalité (compétences morpho-syntaxique et lexicale), l'unité

7 a une entrée culturelle et lexicale (les saisons, la météo, le climat), l'unité 21 est principalement lexicale mais aussi fonctionnelle (la santé : vocabulaire du corps et des symptômes, mais aussi savoir appeler les secours).

10. Heures de cours prévues : 80 heures

11. Matériaux complémentaires

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> cahier d'exercices | <input type="checkbox"/> livret de tests / portfolio élève | <input type="checkbox"/> guide du professeur |
| <input type="checkbox"/> livret d'exercices pour le DELF | <input type="checkbox"/> cédéroms collectifs | <input type="checkbox"/> cédéroms individuels |
| <input type="checkbox"/> site internet pour exercices en ligne | <input type="checkbox"/> DVD | <input type="checkbox"/> livre web |
| <input type="checkbox"/> applications numériques | <input type="checkbox"/> Autre : un livret de jeux et activités | |

B- MÉTHODOLOGIE AFFICHÉE

1. Objectifs déclarés :

Il n'y a pas d'objectif déclaré DANS le manuel ; en entretien, Coline l'a plutôt qualifié de communicatif.

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> communicatifs | <input type="checkbox"/> d'apprentissage | <input type="checkbox"/> linguistiques |
| <input type="checkbox"/> culturels | <input type="checkbox"/> actionnels | <input type="checkbox"/> |

2. Références au CECR

- Oui Non

3. Clarté des informations/explications (suggestions méthodologiques/solutions d'exercices...)

C- DOCUMENTS ET SUPPORTS

1. Documents visuels

1.1 Typologie des images

- vignettes dessins photos bandes dessinées

1.2 Fonction des images

illustration

complémentarité

Autre : être le support des descriptions orales
+ Apporter de la lisibilité et de l'attractivité au manuel

2. Documents sonores :

2.1 Typologie des enregistrements :

Les dialogues ou autres documents sonores ne sont pas enregistrés, c'est l'enseignante qui lit les textes ou les fait lire/répéter aux apprenants.

conversations informelles

conversations formelles
+ rares : au café u. 13 (discussion avec serveuse) et u. 21, chez le médecin

coups de téléphone (unité 15)

Interviews/sondages

émissions radio (jeux, publicité, météo, informations, horoscope...)

conférences

Chansons

poèmes

autre (préciser)

2.2 Présentation de l'oral :

oral transcrit dans la leçon

oral transcrit à la fin du livre

oral transcrit dans le guide du professeur

2.3 Type de langue proposée :

standard

registre adéquat aux situations de communications proposées

variantes régionales

2.4 Qualité d'enregistrements (débit, prononciation, intonation, bruits de fond...) :

→ tb pour ce que j'ai pu observer (un seul enregistrement, unité 19, le poème de J. Prévert, non intégré à la méthode (internet).

3. Documents écrits ou scripto-visuels

3.1 Typologie :

documents aléatoires (billets de train, étiquettes, cartes de restaurant, panneaux informatifs...)
formulaire (u. 15-16-17) ; horaires (u. 17), plans (u. 18), ur-

dépliants

forums

gences +ordonnance (u. 21)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> mode d'emploi | <input type="checkbox"/> recettes de cuisine | <input type="checkbox"/> sites |
| <input type="checkbox"/> article de journal | <input type="checkbox"/> Publicités (u. 17) | <input type="checkbox"/> pages facebook |
| <input type="checkbox"/> lettres/courriels/textos | <input type="checkbox"/> Autre : dialogues, exercices (toutes unités), cartes (u. 2-7-8), calendrier (u. 6), menu (u. 14), | <input type="checkbox"/> textes littéraires |

3.2 Type de langue proposée

- standard
- registres adéquats aux types de textes présentés

4. Supports numériques : Pas de support numérique proposé

4.1 Typologie d'activités proposées

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> exercices tutoriels (de type structural) | <input type="checkbox"/> activités de compréhension orale et écrite | <input type="checkbox"/> hypertextes |
| <input type="checkbox"/> jeux | <input type="checkbox"/> tests de contrôle (QCM, Vrai/Faux, tests à trou) | <input type="checkbox"/> activités sur le lexique |

4.2 Typologie de sites internet proposés

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> banque de données | <input type="checkbox"/> sites pour activités de type langagier | <input type="checkbox"/> sites pour activités de type culturel |
| <input type="checkbox"/> dictionnaire électronique | | |

D- CONTENUS LANGAGIERS

1. Lexique

1.1 Modalités de présentation

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> traduction en langue maternelle | <input type="checkbox"/> paraphrase en langue étrangère | <input type="checkbox"/> recours à l'image |
| <input type="checkbox"/> recours au contexte | | |

1.2 Exercices proposés

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> discrimination | <input type="checkbox"/> association | <input type="checkbox"/> catégorisation (champs lexicaux) |
| <input type="checkbox"/> paraphrase | <input type="checkbox"/> Autre : il y a peu d'exercices, le lexique est travaillé en situation, à l'oral, puis à l'écrit, en restitution (phrases orales à compléter | |

à l'écrit par exemple).

2. Phonétique : La phonétique n'est pas abordée dans le manuel, seulement à l'oral. Coline reprend les prononciations erronées, en se basant sur le compréhensible.

Ex. : corrections des oppositions vocaliques [ɛ] [i] (lait/lit), [ə][a] (levé/lavé), [i][y][u]... ; corrections des fins de mots en [e] (soit non prononcé, soit rajouté).

Si la confusion n'altère pas la compréhension, Coline ne reprend pas spécifiquement l'erreur mais reformule toute la PO. L'apprenant entend ainsi l'énoncé correct et peut le reformuler.

2.1 Présentation des phonèmes :

- Intégrée à la leçon Exercices sur cédérom individuel Transcription phonétique

2.2 Etude des phonèmes :

- Isolés Contextualisés

3. Grammaire

3.1 Présence de :

- Tableaux de structure sans explication : pour la conjugaison, les articles...
 Tableaux de structure avec explication
 Autre (préciser) :

3.2 Explications :

en langue maternelle	en langue étrangère : mais il n'y a pas souvent d'explication, plutôt des signes. Par exemple, le futur proche (u. 11) est décrit ainsi : <i>verbe aller + verbe à l'infinitif</i> . La double négation (u. 10) et les comparatifs (plus/moins... que...) sont donnés en gras.
----------------------	--

3.3 Type de présentation

- Contrastive inductive déductive

Il n'y a peu d'explications métalinguistiques, elles sont plutôt données à l'oral (mémorisation par la répétition), ou à titre indicatif. Des tableaux de conjugaisons sont présentés par exemple dans le manuel et les apprenants peuvent s'en emparer (les apprendre, les utiliser) sans que ce soit l'ob-

jectif de Coline. Ils ressemblent à ces encarts parfois appelés "Pour aller plus loin" dans certains manuels.

3.4 Modalités théoriques de références

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Grammaire prescriptive | <input type="checkbox"/> Grammaire descriptive de type structural | <input type="checkbox"/> Grammaire sémantique |
| <input type="checkbox"/> Grammaire de type | | |

La grammaire proposée ici est un peu descriptive, notamment dans

- les conjugaisons
- les structures de types c'est, il y a... », la double négation...

4. Exercices et activités d'apprentissage

4.1 Phonétique : pas d'exercices

- Exercices de discrimination auditive
- Exercices sur le rythme et l'intonation

4.2 Morphosyntaxe :

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Exercices structuraux (répétition, substitution, transformation...) | <input type="checkbox"/> Exercices à trous | <input type="checkbox"/> Dialogues à compléter |
| <input type="checkbox"/> Traductions (versions/thèmes) | | |
| <input type="checkbox"/> Autre (préciser) | <input type="checkbox"/> Résumés | <input type="checkbox"/> Dictées |

Il y a peu d'exercices écrits de morphosyntaxe, principalement de la conjugaison. Par exemple, il n'y a pas d'exercices sur les accords du GN. On peut supposer que l'oral est l'objectif principal de cette méthode et que la plupart des règles qui peuvent être abordées le sont à l'oral pour qu'elles soient mémorisées par imprégnation.

4.3 Communication orale et écrite

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Activités de compréhension globale, sélective, linéaire | <input type="checkbox"/> Questionnaire de compréhension | <input type="checkbox"/> Activités d'écriture fonctionnelle (messages, cartes postales, CV, formulaires à remplir, lettres, compte-rendus, brefs récits, faits divers...) |
| <input type="checkbox"/> Activités socio-pragmalinguistiques (mettre en relation énoncés et registres de langue) | <input type="checkbox"/> Interactions guidées ou libres (débat, conversations...) | <input type="checkbox"/> Activité d'écriture créative
plutôt de réemploi de formes mais avec quelques libertés. |
| <input type="checkbox"/> Prises de notes | Étude de cas | Simulations |

Jeux de rôle

4.4 Activité de réflexion sur l'apprentissage :

Questionnaire sur les styles et stratégies d'apprentissage

Fiches d'autoévaluation

Échelles d'évaluation

Analyse d'erreurs

Il n'y a pas d'activité de réflexion apparente sur les apprentissages.

4.5 Opérations cognitives impliquées par les exercices et activités proposés :

Répétitions pour la création d'automatisme

Conceptualisation

Formulation d'hypothèses

Généralisation

Systématisation

Transfert (production convergente)

Résolution de problèmes (production divergente)

4.6 Consignes :

En langue maternelle

En langue étrangère

claires

confuses

complètes

Trop difficiles par rapport à l'exercice/l'activité

Les consignes sont très brèves et souvent intuitives (la forme de l'exercice montre ce qu'il faut faire).

Ex. :

U. 7 : décrire des images : à côté des dessins, deux lignes sont numérotées 1 et 2. La première est une phrase, la seconde une ligne de pointillés. On comprend donc qu'il faut écrire.

U. 15, les heures à compléter : les horloges n'ont pas d'aiguilles et il y a une heure indiquée dessous. On comprend donc qu'il faut dessiner les aiguilles.

E- LANGUE ET CULTURE : CIVILISATION

1. Contenus

1.1 Présentation des contenus à travers :

Des situations de communication du manuel

Des documents intégrés aux leçons/unités didactiques/modules

Des dossiers thématiques autonomes

1.2 Représentation de la société étrangère

présence de stéréotypes

réelle et problématique

Le terme de problématique est ambigu. Les situations de présentation de la France ne sont pas si nombreuses et donc difficiles à évaluer.

2. Méthodologie

2.1 Approche méthodologique affichée

sociologique

sémiologique

anthropologique

interculturelle

éclectique

2.2 Typologie des activités proposées

analyse d'images

questionnaires

identification de connotations culturelles

identification de stéréotypes

confrontation avec la culture d'origine

2.3 Choix thématiques

adéquats à l'âge des apprenants

liés aux problèmes de l'actualité

fonctionnels aux objectifs d'apprentissage déclarés

représentatifs des phénomènes artistiques les plus importants (cinéma, art, musique...)

F- EVALUATION

1. Typologie des épreuves dans le manuel / le cahier d'exercices / le livret de tests :

tests de pronostic

tests de niveau

tests de progrès (évaluation formative)

tests de profit (évaluation sommative)

questionnaires / grilles d'autoévaluation

Deux bilans un peu formels sont proposés après les unités 4 et 7. Il s'agit de réinvestir des notions basiques (tournures, lexique). Les autres bilans sont les jeux de l'oie, qui eux aussi permettent aux apprenants de réutiliser ce qu'ils ont appris et à C. Picaud d'évaluer ce qu'ils ont retenu.

2. Nature des épreuves :

tests discrets (qui évaluent une seule compétence)

épreuves intégrées (qui évaluent deux ou plusieurs compétences)

épreuves critériées

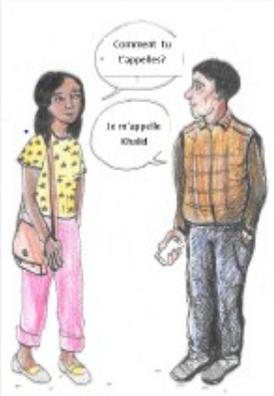
Annexe 10

Unité 2 de Café International

Unité 2

Je m'appelle...

Khalid : Bonjour.
Sonia : Bonjour. Ça va?
Khalid : ça va merci.
Sonia : Je m'appelle Sonia et toi?
Khalid : Je m'appelle Khalid.
Sonia : Tu es français?
Khalid : Non, je suis Afghan. Et toi?
Sonia : Oui, je suis française.
Khalid : Enchanté.
Sonia : Moi aussi!



Oui
Non
Merci
S'il te plaît



BONJOUR!
6 H - 18 H



BONSOIR
18 H - 24 H



AU REVOIR!



BONNE NUIT

1/On lance la balle à quelqu'un en demandant « comment tu t'appelles? » puis, à son tour, cette personne demande à un autre apprenant comment il s'appelle et lui lance la balle. 2/ Révision semaine précédente « Combien de...? »
 Le formateur pose des questions : il y a combien de chaises dans la classe? Combien de portes? Combien d'hommes?
 Puis, le formateur décrit l'image: Il y a quoi? Il y a un homme. Il y a une femme. Bien insister sur le « il y a ». Les apprenants jouent le dialogue par deux, à tour de rôle. Le formateur reprend la prononciation et l'intonation si besoin.

1



2

être

Je suis
Tu es
il est
elle est

exemple

Je suis une femme
Tu es un homme
il est Albanais
elle est Colombienne

3



4

s'appeler

Je m'appelle
Tu t'appelles
il s'appelle
elle s'appelle

exemple

Je m'appelle Rémi
Tu t'appelles comment?
Il s'appelle Abubaker
elle s'appelle Marie

Adjectifs de nationalité

<p>♂</p> <p>Français Allemand Chinois Marocain Espagnol Indonésien Brésilien Russe Belge Turc Grec</p>	<p>♀</p> <p>Française Allemande Chinoise Marocaine Espagnole Indonésienne Brésilienne Russe Belge Turque Grecque</p>
--	--

Tu es Américain?
Non, je suis Chinois.

Tu es Française?
Oui, je suis Française.

Le formateur pose de nombreuses questions pour faire travailler ces Je/tu/il/elle avec les deux verbes étudiés.
 Ex: Je suis une femme. Comment tu t'appelles? Comment il s'appelle? Tu es une femme? Je suis Français. Tu es Chinois? Tu t'appelles Julie? etc. Bien insister sur la formulation de phrases complètes : "oui, je suis..." "non, je ne m'appelle pas..."

Café International Coline Picaud, Grenoble

Café International, Coline Picaud, Grenoble



J'habite **EN** France (La France)
 Je vais **AU** Nigeria (Le Nigeria)
 Je suis **AUX** Etats-Unis (Les Etats-Unis)

Remplir la fiche d'identité. (10 min)

Nom :
 Prénom :
 Age :
 Nationalité :
 Adresse :



Remplir la fiche d'identité, se présenter encore
 Poser des questions aux autres, tracer sur la carte forigine des autres apprenants.

Café International, Coline Picaud, Grenoble

Se présenter, présenter un étudiant

être

Je suis
 Tu es
 il est
 elle est

s'appeler

Je m'appelle
 Tu t'appelles
 il s'appelle
 elle s'appelle

1

Complète avec je / tu / il / elle

- 1/ m'appelle Sabry, je suis Soudanais.
- 2/ s'appelle Sonia.
- 3/ Mounir est Afghan et toi? es français?
- 4/ est Chinois.
- 5/ est Chinoise.
- 6/ suis Française.
- 7/ es Espagnole?
- 7/ Comment t'appelles?

2

Présente-toi

Exemple :
 Je m'appelle Coline. Je suis française.
 J'habite à Grenoble.
 J'ai 37 ans. Je suis mariée.

.....

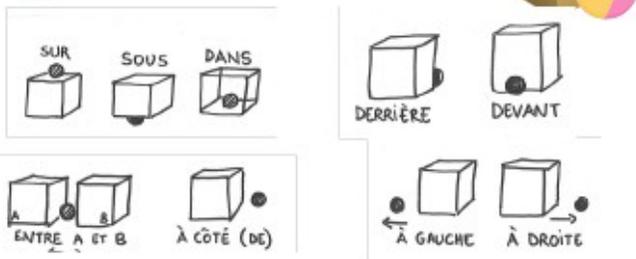


3

Dans le livret d'activité, imprimer les cartes personnages et présenter les personnes dessinées

Café international, Coline Picaud, Grenoble

Où est...?



IL Y A

IL Y A UN CHAT SOUS LA TABLE.

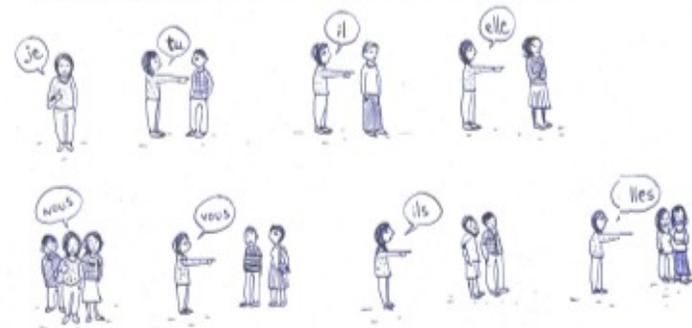


Après avoir expliqué le vocabulaire de la localisation en s'aidant d'une boîte et d'une balle, le professeur pose des questions en manipulant les objets : "Où est la balle?" pour faire travailler les prépositions (sur, sous, à côté, devant, derrière, entre). L'apprenant doit formuler des énoncés entiers : la balle est devant la boîte.

Description de l'image : encourager les apprenants à formuler des énoncés avec le vocabulaire existant : il y a une femme devant la fenêtre. Il y a un verre sur la table... Quand il n'y a plus rien à dire, demander : "Et dans la classe?" Ou encore : Marius, où est ton cahier? Sofia, où est la table? On commence ainsi à aborder les pronoms personnels, sans détailler pour le moment. On peut aussi faire une petite variante de Jacques à dit : Mariam, mets ton cahier sur ta tête. Paul, mets ton stylo sur ton téléphone.

1/Réponds aux questions :

- Où est le café?
- Où est le marché?
- Où est la table?
- Où est la maison du professeur?
- Où est l'étudiant?
- Où est la chaise?
- Où est la France?
- Où est le livre?



aller au présent

je vais
tu vas
il va
elle va
on va
nous allons
vous allez
ils vont
elles vont

2/Complète avec le verbe ALLER :

- Tu où?
- Je à l'école.
- Les étudiants (ils) à l'université.
- La professeur (elle) au travail.
- Norbu et Mahir (ils) au cinéma.
- Les femmes (elles) à la piscine.
- il aux toilettes.



1

	ETRE	AVOIR	S'APPELER	HABITER	ALLER
je / j'	m'appelle
tu	...	as	...	habites	...
il / elle / on	est	va
vous	êtes	avez	vous appelez	habitez	...
ils / elles	sont	ont	s'appellent	habitent	...

2 Ecris 5 phrases avec les verbes que tu veux

exemples :
 Tu habites où?
 Ils sont Nigériens.

3 Relie

Aliyu ●	● sont fatigués.
je ●	● va à l'école
elle ●	● suis une femme
vous ●	● s'appelle Salvation.
les étudiants ●	● avez quel âge?
Le professeur ●	● est gentil

4 Ecris le bon chiffre dans le cercle

soixante vingt-huit
 neuf treize quatorze
 dix-sept quarante
 vingt-trois soixante-dix cinquante-quatre trente-cinq

En situation

COMPRENDRE LES ÉLÉMENTS QUI NOUS ENTOURENT



C'est quoi?

C'est où?

Comment s'appelle le plombier?

Que fait un plombier?

Épelle l'adresse e-mail / la plaque d'immatriculation

Quel est le numéro de téléphone?

Quelle est la marque de la voiture?

 Donner des éléments de vocabulaire simples aux apprenants : cassé/réparé/
 Poser des questions simples, faire trouver les informations

Café International Coline Picaud, Grenoble

Annexe 12

Suite des indications harmonisées de l'unité 2

Les indications de la page 2 :

Le formateur pose de nombreuses questions pour faire travailler ces Je/tu/il/elle avec les deux verbes étudiés. Ex: Je suis une femme. Comment tu t'appelles? Comment il s'appelle? Tu es une femme? Je suis Française. Tu es Chinois? Tu t'appelles Julie? etc. Bien insister sur la formulation de phrases complètes : "oui, je suis..." "non, je ne m'appelle pas..."

pourraient devenir

1/ Introduction des pronoms sujets : utiliser le mime, des gestes et des exemples connus, « je suis + prénom », « tu es + nationalité ».

2/ Présentation des verbes : poser des questions aux apprenants pour qu'ils comprennent et mémorisent : « Comment tu t'appelles ? Comment il s'appelle ? » et faire formuler des phrases complètes.

Les indications de la page 3 :

Remplir la fiche d'identité, se présenter encore

Poser des questions aux autres, tracer sur la carte l'origine des autres apprenants.

pourraient devenir

1/ Approche interculturelle : poser des questions et faire poser des questions aux apprenants sur leur origine en utilisant le lexique déjà abordé.

2/ “Légendage” d'une carte collective : placer des étiquettes-prénoms sur une carte collective avant de demander aux apprenants de faire de même sur leur carte individuelle.

3/ Travail écrit : demander aux apprenants de remplir leur fiche d'identité et de préparer leur présentation orale.

4/ Présentation orale : faire se présenter les apprenants et reprendre la la prononciation et l'intonation si besoin.

Il n'y a pas d'indications pour la page 4, voici donc à quoi elles pourraient ressembler :

1/ Réactivation : rappeler les verbes aux apprenants en les interrogeant : « qu'est-ce que c'est ? », « Donnez-moi des exemples ».

2/ Explication des consignes : s'assurer que les apprenants ont compris les deux exercices.

3/ Différenciation : travailler avec un groupe plus en difficulté en insistant sur l'oral et les indices (“ e” du féminin par exemple).

4/ Activité ludique : imprimer les cartes personnages du livret d'activités et faire deviner les personnages dessinés ; permettre aux apprenants les plus à l'aise de proposer des devinettes aux autres.

Annexe 13

Suite des indications harmonisées de l'unité 5

Les indications de la page de la page 2 :

Dans un premier temps, le formateur explique le vocabulaire avec des gestes. Il demande aux apprenants comment on dit dans leur langue, afin de favoriser la compréhension et l'interculturel. Ensuite, il explique Ici, Là et Là-bas, toujours avec des gestes. En grand groupe ou individuellement, on fait l'exercice : les apprenants doivent dire et écrire les phrases (exemple : le café est près d'ici). Demandez ensuite aux apprenants d'interroger une personne de la classe avec la question de son choix (ex : la prefecture est près d'ici?). Enfin, terminer avec la lecture des chiffres à haute-voix (chaque apprenant lit une ligne).

pourraient devenir

1/ Compréhension orale : quelques expressions pour se retrouver

Objectif : compréhension fine du lexique permettant de demander son chemin.

Conseils : s'assurer de la compréhension par la traduction.

2 / Compréhension orale et production écrite : localiser des éléments variés.

Objectifs : utiliser le vocabulaire découvert dans des phrases très simples et répétées.

Conseils : Faire comprendre aux apprenants que le réalisme n'est pas important, c'est la structure correcte S + V être + localisation qui est visée.

Différenciation : Faire travailler un groupe à l'oral uniquement pour la production de phrase et proposer la copie d'une phrase-type comme trace écrite.

3/ Compréhension écrite et production orale

Objectif : lire et verbaliser les nombres

Conseils : laisser un temps de préparation silencieuse aux apprenants.

Différenciation : faire se chronométrer un groupe d'apprenants avancés qui s'auto-gèrent pendant que les apprenants en difficulté sont avec le formateur.

Les indications de la page de la page 3 :

Après avoir expliqué le vocabulaire de la localisation en s'aidant d'une boîte et d'une balle, le professeur pose des questions en manipulant les objets : "Où est la balle?" pour faire travailler les prépositions (sur, sous, à côté, devant, derrière, entre) . L'apprenant doit formuler des énoncés entiers : la balle est devant la boîte.

Description de l'image : encourager les apprenants à formuler des énoncés avec le vocabulaire existant : il y a une femme devant la fenêtre. Il y a un verre sur la table...Quand il n'y a plus rien à dire, demander : "Et dans la classe?". Ou encore : Marius, où est ton cahier? Sofia, où est la table? On commence ainsi à aborder les pronoms personnels, sans détailler pour le moment. On peut aussi faire une petite variante de *Jacques à dit* : Mariam, mets ton cahier sur ta tête. Paul, mets ton stylo sur ton téléphone.

pourraient devenir

1/ Compréhensions orale et écrites : comprendre le vocabulaire de localisation précise

Objectif : approfondissement et élargissement du lexique de positionnement

Conseils : mimer et expliquer avec des objets ; ne pas hésiter à faire participer les apprenants quand ils commencent à comprendre.

2 / Production orale : description de l'image

Objectifs : réactiver le vocabulaire déjà connu et utiliser un lexique de positionnement fin.

Conseils : Poser des questions sur l'image et proposer des amorces ; s'assurer que les apprenants produisent des énoncés complets. Prolonger avec des objets dans la classe. Proposer une activité ludique de type *Jacques a dit*.

Les indications de la page 6 :

Donner des éléments de vocabulaire simples aux apprenants : cassé/réparé/

Poser des questions simples , faire trouver les informations

deviennent :

Compréhension écrite et production orale

Objectifs : découvrir un écrit social et le comprendre

Conseils : apporter le vocabulaire nécessaire en restant simple ; recourir aux images pour expliquer : « plombier », « cassé », « réparer ». Utiliser les questions écrites oralement.

Différenciation : proposer l'exercice écrit en autonomie aux apprenants plus avancés et procéder à une correction orale avec l'ensemble du groupe, ce qui valorisera les apprenants en difficulté.

Annexe 14

Proposition pour un guidage de l'approche interculturelle, unité 5



Choisissez un élément de l'image et servez-vous en pour lancer une conversation :

« Connais-tu / aimes-tu / as-tu déjà vu / y a-t-il ... dans ton pays ? » (les chiens, les bars, les taxis...)



CAFÉ INTERNATIONAL

Méthode de français pour exilés A0-A1

Quelques conseils pour commencer...

Pour qui ? Pour des formateurs débutants qui n'ont pas peur de l'animation : vous allez jouer, mimer, bouger et créer une ambiance de classe propice à la prise de parole, c'est-à-dire joyeuse et confiante.

Envers qui ? Des grands débutants qui ont été scolarisés dans leur langue.

Pourquoi ? Pour apprendre les bases de la langue et de la société françaises en respectant le rythme des apprenants ; pour apprendre l'oral, mais aussi l'écrit.



Avec quoi ? Un manuel spiralaire simple d'accès et clé en main. Chaque unité se compose des éléments suivants :

- un dialogue pour une mise en situation et une nouvelle thématique ;
- des descriptions d'images pour réinvestir le lexique acquis, faire des phrases simples ;
- des activités écrites pour entrer dans la grammaire de manière implicite ;
- des notions interculturelles qui favorisent les échanges spontanés ;
- ce petit personnage, qui vous apportera de l'aide pour mener les activités. Cherchez le guide !



Mais encore ? Le livret d'activités propose des jeux évolutifs pour toute l'année.



Comment faire avec des apprenants en difficulté ? Les activités écrites permettent de différencier les contenus : les apprenants autonomes peuvent travailler seuls ou s'entraider tandis que le formateur travaille à l'oral avec ceux qui sont à la peine.



Une dernière recommandation ? posez des questions, répétez, faites répéter, mimez, jouez, sortez... C'est en instaurant un climat chaleureux que les apprenants oseront parler !



Table des matières*

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	6
PARTIE 1-CONTEXTE ET PROJET.....	8
Chapitre 1. Formation linguistique des adultes migrants.....	9
1. Historique.....	9
1.1 Historique de la formation.....	9
1.2 Les années 2000.....	10
2. Le contexte des ASL.....	11
2.1 Les ASL, origine et développement.....	11
2.2 Objectifs des ASL.....	12
2.3 Les ASL comme démarche pédagogique.....	12
2.4 Les acteurs des ASL.....	13
2.5 L'engagement des acteurs.....	13
2.6 La coordination.....	13
3. Enseigner en ASL.....	14
3.1 Les tâches du formateur-animateur.....	14
3.2 Le bénévolat.....	14
Chapitre 2. Le public des cours pour adultes migrants.....	16
1. Un public spécifique.....	16
2. Les différents niveaux.....	16
3. L'hétérogénéité des apprenants.....	17
4. Quelques difficultés.....	18
4.1 L'absentéisme.....	18
4.2 Oral et écrit.....	18
Chapitre 3. Terrains et projet.....	20
1. Genèse du projet.....	20
1.1 Les constats d'une coordonnatrice et formatrice en ASL.....	20
Le niveau "grands débutants".....	20
Des méthodes peu adaptées.....	20
Du temps peu rationalisé.....	21
1.2 Les finalités de la méthode.....	21
2. La MDH Centre-Ville Grenoble.....	21
2.1 Quartier et missions.....	21
2.2 Les ASL de la MDH Centre-Ville.....	22
3. Une association de Valence, Sorosa.....	23
3.1 Historique et missions.....	23
3.2 Les cours de français à Sorosa : organisation et rôle des bénévoles.....	23
3.3 Les apprenants de 2022.....	24
4. Projet d'expérimentation de la méthode.....	25
5. Méthodologie.....	26
5.1 Des données provenant directement de l'auteure.....	26
5.2 Des données issues du manuel.....	26

5.3 Des données issues de ma pratique lors de l'utilisation continue de Café International.....	26
5.4 Des données issues de l'expérimentation par un formateur bénévole débutant.....	26
PARTIE 2-CADRAGE THÉORIQUE.....	27
Chapitre 4. Démarches didactiques en FLE.....	28
1. <u>Méthodologie, méthode ou approche.....</u>	28
2. <u>Les méthodologies en didactique des langues et en FLE.....</u>	28
3. <u>Les méthodologies jusqu'aux années 1980.....</u>	29
3.1 <u>Les méthodologies traditionnelles.....</u>	29
3.2 <u>La méthodologie directe.....</u>	30
3.3 <u>La méthodologie active.....</u>	31
3.4 <u>La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle).....</u>	31
4. <u>L'approche communicative et l'approche actionnelle.....</u>	32
4.1 <u>L'approche communicative.....</u>	32
4.2 <u>L'approche actionnelle.....</u>	33
<u>Le CECR.....</u>	33
<u>Les grands principes.....</u>	34
<u>L'approche actionnelle et la formation des adultes migrants.....</u>	34
Chapitre 5. Les rôles de l'enseignant.....	35
1. <u>L'enseignant dans l'histoire des méthodologies.....</u>	35
1.1 <u>Le Maître.....</u>	35
1.2 <u>Le modèle.....</u>	35
1.3 <u>Le formateur-animateur.....</u>	36
2. <u>Fonctions ou postures de l'enseignant.....</u>	36
2.1 <u>Les trois fonctions de l'enseignant selon Dabène (1984).....</u>	36
2.2 <u>Les postures de Bucheton et Soulé (2009)</u>	37
3. <u>Les interactions</u>	37
3.1 <u>Des interventions routinisées.....</u>	37
3.2 <u>La planification.....</u>	38
3.3 <u>La flexibilité communicative.....</u>	38
Chapitre 6. La notion d'interculturel.....	40
1. <u>Définition.....</u>	40
1.1 <u>Une définition floue et fluctuante.....</u>	40
<u>La "culture cultivée".....</u>	40
<u>La culture "sociale".....</u>	40
<u>Dans le CECR.....</u>	41
<u>Les stéréotypes.....</u>	41
1.2 <u>Les composantes de la compétence interculturelle.....</u>	42
2. <u>Place de la culture dans les différentes méthodologies.....</u>	43
2.1 <u>Dans les méthodologies traditionnelles.....</u>	43
2.2 <u>Dans les méthodologies directes.....</u>	43
2.3 <u>Dans les méthodologies audio-visuelles.....</u>	43
2.4 <u>Dans l'approche communicative.....</u>	44
2.5 <u>Dans l'approche actionnelle.....</u>	44
3. <u>Aborder l'interculturel.....</u>	44
1. <u>Les écrits littéraires.....</u>	44
2. <u>L'approche par thématique.....</u>	45
3. <u>La discussion.....</u>	45

Chapitre 7. Des principes issus de la pratique.....47

1. Analyse de discours.....	47
1.1 Une expérience d'apprenante déterminante	47
1.2 Le choix d'un niveau difficile.....	47
1.3 Objectifs pour les apprenants.....	48
1.4 Objectifs pour les formateurs-animateurs.....	48
1.5 Les principes d'animation.....	49
L'ambiance de classe : un principe fort dans le discours de Coline Picaut.....	49
L'effet maître ?.....	50
1.6 La compétence interculturelle dans et pour les interactions.....	50
1.7 Quelques principes didactiques.....	51
Une progression linéaire et spiralaire adaptée au public d'apprenants.....	51
Explicite et implicite.....	52
Place de l'écrit et de l'oral.....	52
Place de la traduction.....	53
Stratégies d'enseignement et conception d'apprentissage.....	53
2. Café International : description et influences principales.....	54
2.1 Le manuel.....	54
2.2 Le fichier d'activités.....	54
2.3 Spécificité didactique.....	55
Annonce des principes méthodologiques que la méthode suit.....	55
Outil de formation pour les enseignants.....	55
Apports explicatifs sur des notions ou des façons de les présenter aux apprenants.....	55
Propositions d'activités complémentaires.....	55
2.4 Les influences majeurs dans la conception de Café International.....	56
Tunisian Arabic.....	56
Allons-y.....	57
2.5 Les principes du manuel mis en regard des principes présents dans le discours.....	57
Les objectifs : place respective de l'oral et de l'écrit.....	57
Progression.....	59
Approche des contenus linguistiques.....	59
Place de la traduction.....	60
La répétition comme stratégies d'enseignement-apprentissage.....	61
Les activités ludiques	62
Principes d'animation.....	63
Place de l'interculturel.....	63
2.6 Premières conclusions sur l'analyse comparée du discours de Coline Picaut et du manuel.....	64
Bilan méthodologique : une méthode évolutive.....	64
Cohérence entre le discours de Coline Picaut et le manuel.....	65

Chapitre 8. Expérimentation.....66

1. Analyse des conduites de séances des unités 2 et 5 de Café International.....	66
1.1 Mise en œuvre.....	66
1.2 Prise en main et premières adaptations.....	66
Déroulement global	67
Adaptations.....	67
Apport des apprenants.....	68
Guidage.....	68
Place de l'écrit.....	69
L'interculturel.....	69
1.3 Des adaptations en cours de formalisation.....	69
Déroulement global.....	70

Adaptations.....	70
Apport des apprenants.....	70
Guidage.....	71
Place de l'écrit.....	71
L'interculturel pour amorcer des discussions.....	71
1.4 Bilan de cette première expérimentation.....	72
2. L'expérimentation d'un novice en FLES.....	73
2.1 Le public de Café International.....	74
Le niveau des apprenants.....	74
Les formateurs.....	74
2.2 Favoriser la prise de parole : les facilitateurs dans le manuel.....	74
2.3 Bilan de cette deuxième expérimentation.....	76
Une prise en mains possible.....	76
Nécessité d'un guidage renforcé.....	77
Chapitre 9. Propositions.....	78
1. Renforcement du guidage par l'harmonisation et un renforcement des propositions.....	78
1.1 Harmonisation de la présentation et de la formulation des éléments de guidage.....	78
1.2 Approche par activités langagières et pistes pour des activités différenciées.....	79
1.3 Intégration systématique de la compétence interculturelle comme amorce des interaction entre apprenants et entre les apprenants et le formateur.....	80
Un rappel en début d'unité pour alerter le formateur.....	80
En fin d'unité pour prolonger le travail sur la photographie en situation.....	81
2. Élaboration d'un avant-propos synthétisant les principes de Coline Picaud.....	81
Définition des publics et des objectifs.....	81
Conseils pour l'animation de classe.....	82
Systématisation de la différenciation.....	82
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	85
Sitographie (dans l'ordre d'apparition dans le mémoire).....	89
Table des illustrations.....	93
Table des annexes.....	94
Table des matières.....	151

MOTS-CLÉS : adultes migrants, ASL, manuel, méthode, formateur débutant

RÉSUMÉ

Ce mémoire rend compte de l'analyse et de l'exploitation du manuel *Café International* créé par une formatrice et coordonnatrice d'Ateliers sociolinguistiques dans un centre social de Grenoble. Conçu pour un public d'apprenants débutants en situation d'exil, ce manuel se veut être un outil didactique clé en main, simple d'utilisation, pour des formateurs novices ou non formés. N'offrant qu'un guidage didactique limité, ce manuel est-il effectivement utilisable par des formateurs dans la perspective didactique de l'auteure ? L'étude s'appuie sur des entretiens réalisés avec celle-ci, qui ont permis d'établir les principes didactiques et pédagogiques de l'auteure. Ces discours ont ensuite été mis en regard avec l'analyse de la méthode elle-même. Deux expérimentations ont enfin été menées dans une structure différente, l'association Sorosa de Valence, pour tester l'utilisation de ce manuel par des formateurs.

KEYWORDS : adult, migrant, textbook, method, novice language teacher

ABSTRACT

This study analyses the *Café International* step by step teaching method developed by a coordinator and teacher in a social center in Grenoble. This textbook is meant to be used on adult migrants by novice teachers. The teaching guidelines remain purposefully sketchy. Can beginning tutors apply these leading principles effectively ? The core pedagogical aspects of the teaching manual were collected during interviews with the author. They were then compared with those found in the textbook. Finally two novice tutors implemented this method in another establishment, the Sorosa association (Valence)