

CY CERGY PARIS UNIVERSITE – INSPE de l'académie de Versailles

2021 - 2022

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le

Master du parcours MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 4

« Pratiques et ingénierie de la formation »

« **Former et intégrer par la langue** »

Master 2

La trace d'apprentissage oral

**Auprès d'adultes en situation d'alphabétisation et
non locuteur·rice·s du français, inscrit·e·s à la
formation linguistique du parcours d'accueil
bruxellois francophone en Belgique**

Céline GIRAUDEAU

Remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à tou·te·s les apprenant·e·s rencontré·e·s ces six dernières années. Leur courage, leur générosité et leur engagement sont au cœur de ma démarche. Ce travail leur est dédié.

Je tiens à remercier ma tutrice Bénédicte Kachee pour son écoute, son soutien et ses conseils bienveillants, ses relectures, ses questionnements qui m'ont aidée à construire ce travail de recherche.

Je remercie particulièrement Anne-Chantal Denis, Vicky Juanis, Odile Eppe et Aurélie Audemar qui m'ont aidée à affiner, orienter, structurer le travail et les idées. Ces échanges ont été précieux.

Je tiens à remercier Alexandre pour son soutien inconditionnel, son aide et son attention sans faille, Sidonie et Edgar pour leur compréhension et leur soutien durant cette année particulière.

Enfin, je remercie mes ami·e·s et ma famille qui n'ont eu de cesse de m'encourager.

Résumé

Ce mémoire a pour objet de questionner les enjeux didactiques de l'apprentissage oral auprès de personnes en situation d'alphabétisation et non locutrices du français inscrites à la formation linguistique du parcours d'accueil bruxellois francophone en Belgique. Le cadre théorique définit le contexte, les didactiques de l'oral et les spécificités du public primo-arrivant en alphabétisation puis s'intéresse à l'élaboration de situations d'apprentissage oral riches et constructives. Le cadre pratique présente une expérimentation des traces d'apprentissage dans deux démarches pédagogiques auprès d'un groupe d'apprenant·e·s. Les étapes d'intervention et la symbolisation des traces dans les processus langagiers sont observées pour identifier les éléments favorisant l'alphabétisation dans son approche socialisante.

Mots-clés : adultes, primo-arrivant·e·s, alphabétisation, français langue seconde, parcours d'accueil bruxellois francophone, oralité, oral, didactique, apprentissage, trace.

Abstract

The aim of this master's thesis is to examine the didactic challenges in oral learning with non French-speaking people in literacy situations who are enrolled in the language training programme of the Brussels French-speaking mandatory integration programme in Belgium. The theoretical framework defines the context, the didactics of oral language and the specificities of the newcomer public in literacy and then focuses on the development of rich and constructive oral learning situations. The practical framework presents an experimentation of learning traces in two pedagogical approaches with a group of learners. The stages of intervention and the symbolisation of the traces in the language processes are observed in order to identify the elements favouring literacy in its socialising approach.

Keywords: adults, newcomers, literacy, French as a second language, Brussels French-speaking mandatory integration programme, orality, oral, didactics, learning, trace.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des tableaux.....	8
Liste des figures.....	9
Liste des annexes.....	10
Introduction.....	11
I - Cadre théorique.....	14
A - Contextualisation de l’alphabétisation jusqu’au parcours d’accueil bruxellois francophone ...	14
1 – Définition et contours historiques de l’alphabétisation.....	14
2 - Points de repère dans les francophonies du Nord.....	16
2.1 - L’approche scolarisante.....	16
2.2 - L’approche conscientisante.....	17
2.3 - L’approche pragmatique.....	19
3 - Histoire de l’institutionnalisation de l’alphabétisation en Belgique francophone.....	22
4 – Immigrations en Belgique et conception du parcours d’accueil en 2014.....	25
4.1 - L’immigration en Belgique depuis la fin des années 1990.....	26
4.2 - Le cadre institutionnel belge.....	28
4.3 - Le parcours d’accueil bruxellois francophone.....	29
Conclusion autour de notre positionnement en France et en Belgique.....	34
B – L’oralité et les didactiques de l’oral.....	40
1 - L’oralité et l’égalité des intelligences.....	40
2 - Didactique de l’oral dans l’éducation.....	42
2.1 - Le lieu social.....	43
2.2 - Le lieu d’apprentissage.....	43
2.3 - Une demande institutionnelle.....	43
3 – Didactique de l’oral dans la formation linguistique d’adultes migrants.....	46

3.1 - L'andragogie.....	46
3.2 - Le processus d'acculturation linguistique des adultes migrant·e·s	47
3.3 - La place de l'oral dans la formation linguistique pour adultes	47
4 – Didactique de l'oral dans l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone.....	48
4.1 - Le rapport au temps, à l'espace, au langage dans l'analphabétisme	49
4.2 - L'approche orale avant l'approche écrite en contexte de préalphabétisation.....	50
4.3 - Les pistes d'action à l'apprentissage oral en alphabétisation.....	52
Conclusion autour de l'oralité et des didactiques de l'oral.....	53
C- Élaborer des situations d'oral riches et constructives.....	55
1 – Le socioconstructivisme.....	56
2 – Motivation des apprenant·e·s et mobilisation des savoirs	57
3 – Une méthodologie à s'approprier.....	59
4 – Des traces pour mémoriser et construire les apprentissages	60
Conclusion autour des situations d'oral riches et constructives	63
II – Cadre pratique : expérimentation et retour d'expérience de la trace d'apprentissage oral dans deux démarches dans deux thématiques	64
A – Les modalités	64
B – Analyse progressive de la trace dans la démarche « <i>les émotions</i> »	65
1 – Descriptif de la démarche	66
2 – Bilan de la démarche.....	76
C – Analyse progressive de la trace dans la démarche « <i>le logement</i> »	77
1 – Descriptif de la démarche	79
2 – Bilan de la démarche.....	90
D- Retour d'expérience de la trace d'apprentissage dans les démarches	92
1 – La construction et les formes de la trace d'apprentissage.....	92
2 – Des situations d'apprentissage pertinentes	95
3 - Une nouvelle culture de l'apprentissage.....	96
4 - L'évaluation formative dans une approche socialisante.....	98
Conclusion autour de l'expérimentation et du retour d'expérience.....	102

Conclusion	105
Bibliographie.....	109
Glossaire des acronymes.....	113
Annexes.....	114

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nomenclature des formations linguistiques	31
Tableau 2 : Descriptif de la démarche « <i>les émotions</i> ».....	66
Tableau 3 : Bilan de la démarche « <i>les émotions</i> »	76
Tableau 4 : Descriptif de la démarche « <i>le logement</i> »	79
Tableau 5 : Bilan de la démarche « <i>le logement</i> »	91
Tableau 6 : Parcours langagier d'un apprenant sur la démarche « <i>les émotions</i> »	100

Liste des figures

Figure 1 : Belgique - Régions et Communautés	28
Figure 2 : Sensibilisation - émoticônes	66
Figure 3 : Planche des émotions	67
Figure 4 : Mobilisation du capital linguistique - activité 3	68
Figure 5 : Mobilisation du capital linguistique - production finale	69
Figure 6 : Mobilisation du capital linguistique - résultat final.....	69
Figure 7 : Structuration - photolangage	70
Figure 8 : Structuration - tâche finale	70
Figure 9 : Systématisation - traces audio et visuelles	71
Figure 10 : Catégorisation des photos par émotions	73
Figure 11 : Exploitation - dessins	74
Figure 12 : Réutilisation des traces d'apprentissage.....	75
Figure 13 : Sensibilisation - état des lieux	79
Figure 14 : Sensibilisation - exploitation des dessins	80
Figure 15 : Introduction de nouveaux contenus - dessin collaboratif.....	81
Figure 16 : Mobilisation du capital linguistique - activité d'exploration	82
Figure 17 : Structuration - "La petite maison de la famille Dario"	83
Figure 18 : Synthèse et verbalisation des activités	84
Figure 19 : Structuration audio	85
Figure 20 : Fiche vocabulaire - les activités	85
Figure 21 : Observation des photos de façades.....	86
Figure 22 : Description - dessins.....	87
Figure 23 : Photo des façades des logements des apprenant·e·s.....	87
Figure 24 : Exploitation - Mobilisation de l'acquis – dessins et photos de leurs façades	88

Liste des annexes

Annexe 1: Portfolio de l'apprenant·e de la démarche « <i>les émotions</i> ».....	115
Annexe 2 : Portfolio de l'apprenant·e de la démarche « <i>le logement</i> »	119

Introduction

Le temps d'une reconversion professionnelle est bien souvent précédé d'un temps d'introspection pour laisser place à la décision. Lorsque celle-ci est mûrie vient le temps de se lancer, le temps dit de l'action, ici de l'immersion dans la pratique. Il y a quelques années, cette reconversion est née de questionnements personnels autour de l'accueil des personnes migrantes en Europe, puis elle s'est fondée sur la motivation à vouloir agir de manière positive et constructive. La vie professionnelle comme la vie personnelle est faite de cycles partant de la réflexion à l'action et inversement. Après ces quelques années d'immersion pratique, entrer dans le parcours « *Former et Intégrer par la Langue* » a constitué une nouvelle étape fondamentale de réflexion, c'est comme s'arrêter un moment pour regarder le chemin parcouru, pour reconsidérer, évaluer, et vouloir mieux avancer.

Exerçant au sein de la formation linguistique à Bruxelles en Belgique auprès d'adultes allophones, peu ou non scolarisé·e·s, non locuteur·rice·s du français, récemment installé·e·s, nous rencontrons de multiples enjeux dans la pratique. La formation linguistique, qui nous concerne, cible à la fois l'acquisition du français en tant que langue étrangère et seconde et l'alphabétisation de personnes adultes.

En ce sens, les enjeux qui nous intéressent en particulier sont didactiques, parce que précisément : « *Tandis que s'est développé le champ disciplinaire de la didactique des langues étrangères, et au sein de celui-ci la didactique du français langue étrangère et langue seconde, la formation linguistique des migrants adultes représentait une sorte d'objet didactique non identifié, mal repéré par la recherche académique entre l'alphabétisation, le français langue seconde ou l'illettrisme* ». (ADAMI 2009 : 5).

Pour questionner ces enjeux didactiques, il nous faut d'abord préciser dans quel contexte ils se situent. Les contextes francophones n'ont pas nécessairement adopté les mêmes approches en alphabétisation au cours des dernières décennies et nous portons notre attention sur ceux dits du Nord dans le domaine du français langue de migration. Notre contexte est bruxellois francophone et il a toute son importance dans les questions politiques et sociologiques dans lesquelles s'intègrent les formations linguistiques auprès d'adultes migrant·e·s.

Le cadre théorique, en premier lieu, dans ce travail de mémoire s'attèle à la contextualisation de notre pratique professionnelle à travers la définition de l'alphabétisation et ses courants, l'analyse de ses approches dans les pays francophones du Nord, en particulier de l'approche belge francophone et la présentation de notre cadre institutionnel de la formation linguistique à Bruxelles né des réponses politiques à l'accueil de nouveaux arrivant·e·s. Ce travail de recherche se veut aussi construire des ponts contextuels entre la France et la Belgique. Nous proposons enfin de positionner notre

enseignement au sein des dénominations et finalités du français langue étrangère et de l'alphabétisation en France et en Belgique.

Portée par une action réflexive au quotidien, notre démarche dans ce master est d'interroger le lien entre les concepts théoriques et notre pratique, entre la recherche et le terrain. Les modules de formation en alphabétisation, dans lesquels nous exerçons, ciblent d'abord la compétence orale, non pas exclusivement, mais mise en priorité pour entrer favorablement dans le processus d'alphabétisation. Comment aborder cette priorité à l'oral dans la formation lorsque, nous, formateur·rice·s avons été conditionné·e·s à l'écrit dès notre plus jeune âge ? Nous faut-il bousculer nos conditionnements, nos représentations de l'enseignement ? C'est à travers ces mots de Maria-Alice Médioni, que nous avons formulé ce qui nous taraude. Serait-ce envisageable de rompre avec cette évidence de l'écrit pour « *penser des situations d'oral riches et constructives* » ? Comment construire un enseignement linguistique dans la compétence orale auprès d'apprenant·e·s non locuteur·rice·s, non lecteur·rice·s, non scripteur·rice·s ? Comment aborder alors les enjeux sociolangagiers propres au public primo-arrivant ?

C'est pourquoi, dans cette seconde partie du cadre théorique, nous cherchons à définir ce que peut être l'oralité d'un point de vue anthropologique et sociologique, pour interroger ce qui est porté dans les représentations et les conditionnements des formateur·rice·s particulièrement en alphabétisation. Nous nous demanderons ce que sont les enjeux didactiques et sociaux de l'oral aujourd'hui dans l'éducation, dans l'andragogie, dans la formation linguistique d'adultes migrant·e·s et enfin dans l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone.

Nous porterons notre attention ensuite à l'élaboration de ces situations d'oral riches et constructives. Quelles peuvent être les approches pédagogiques ? Quels apports théoriques viennent consolider ces situations d'apprentissage ? Comment mobiliser les apprenant·e·s dans cette démarche ? Quelles peuvent être les conditions et les modalités de ces situations ? Existe-t-il des méthodologies inspirantes ?

Parce qu'elle est au cœur de notre pratique, nous souhaitons mettre en évidence la trace d'apprentissage oral auprès de ce public. Quel est le rôle de la trace dans l'apprentissage du français oral ? Quelles traces d'apprentissage vont-il·elle·s garder ? Comment symboliser une trace d'apprentissage sans écriture ? Si elle est symbolisée, comment active-t-elle le processus de structuration et de mémorisation ? Ainsi, dans la troisième partie de ce cadre théorique, nous interrogeons les conditions favorables à ces situations d'apprentissage oral autour du socioconstructivisme, de la motivation des apprenant·e·s et de la mobilisation des savoirs pour présenter une méthodologie qui inspire notre pratique dans laquelle la construction des

apprentissages se fait entre autres à partir de traces d'apprentissage oral construites, mobilisées et réexploitées.

Le cadre pratique de ce mémoire propose l'expérimentation inspirée d'une méthodologie par l'analyse de la trace d'apprentissage dans la compétence orale dans deux démarches d'enseignement, l'une portant sur les émotions, l'autre sur le logement auprès d'un groupe d'apprenant·e·s adultes en situation d'alphabétisation et faibles locuteurs du français.

Nous proposerons une analyse progressive en un descriptif et un bilan de chaque démarche pour répondre aux questionnements autour de la trace d'apprentissage oral ; à quel moment la trace d'apprentissage apparaît ? Comment se constitue-t-elle ? Dans quel but s'élabore-t-elle ?

La dernière partie de ce cadre pratique mettra en évidence un retour d'expérience autour de la construction et la forme de la trace, autour des situations d'apprentissage pertinentes, autour d'une nouvelle culture de l'apprentissage et enfin autour de la place de l'évaluation formative dans une approche socialisante de l'alphabétisation.

I - Cadre théorique

A - Contextualisation de l'alphabétisation jusqu'au parcours d'accueil bruxellois francophone

1 – Définition et contours historiques de l'alphabétisation

Qu'est-ce que l'alphabétisation ? Cette question semble incontournable tant les sens et les composantes du terme varient voire diffèrent au regard du contexte.

Le dictionnaire¹ nous indiquera la définition officielle la plus largement répandue de l'analphabétisme : « Selon la définition adoptée par l'Unesco en 1958, est analphabète « toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne » ».

D'une incapacité observée, le sens du mot « *analphabète* » évolue dans toute sorte de contexte géographique, social et humain tout au long d'un XXème siècle marqué par de profondes mutations économiques, sociales et géopolitiques.

Le rapport de l'UNESCO « *l'alphabétisation, un enjeu vital* » en 2006 y rappelle les grands enjeux de l'alphabétisme. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'UNESCO soutient le mouvement international d'alphabétisation et considère alors l'acquisition de l'alphabétisme comme l'un des aspects fondamentaux du développement des individus et des droits de l'homme dans sa déclaration de 1947. L'idée forte développée ici est bien l'« *éducation fondamentale* » axée sur les compétences en lecture et en écriture. Dans les années 1960 et 1970, la plupart des organisations internationales ont adopté des modèles d'éducation fondés sur l'idée de capital humain considérant l'alphabétisme de plus en plus comme une condition nécessaire de la croissance économique et du développement national.

Apparaît la notion d'alphabétisme fonctionnel, en 1978, par l'UNESCO (2006) et qui précise qu'« *une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté* ». Parallèlement, durant les années 1970, la théorie de la « *conscientisation* » de Paulo Freire, qui affirmait que la conscience sociale et l'attitude critique comptait parmi les facteurs clefs du changement social a connu un grand succès dans les pays dits « *en développement* ». La déclaration de Persépolis de l'UNESCO en 1975 reflète cette influence

¹ Dictionnaire de français Larousse – Définition du mot alphabétisation.

par l'affirmation que l'alphabétisation² devait, par-delà l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, contribuer à la « *libération de l'homme* » et à son épanouissement. Au cours et à la fin des années 1980, les définitions de l'alphabétisation se sont élargies pour tenir compte des exigences de la mondialisation. L'organisation internationale conçoit alors l'alphabétisme comme l'ensemble des « *besoins éducatifs fondamentaux* ».

Les années 2000 sont marquées par un renouvellement d'un engagement fort en faveur de l'alphabétisation et s'articule autour des objectifs adoptés à Dakar qui promeuvent l'enseignement primaire universel, l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes à tous les niveaux de l'éducation. Le travail de sensibilisation et les actions effectives se sont intensifiés sur la scène internationale. Au-delà de la vision éducative de base et de la valorisation économique, l'UNESCO prend en compte la dimension sociale, reconnaissant ainsi qu'il est « *indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie* ».

Cette rétrospective ainsi rapportée par l'UNESCO de l'histoire des concepts et des enjeux autour de l'alphabétisation dans le monde reflète les grandes tendances internationales, leurs enjeux et leurs conceptions différentes, parfois en opposition, parfois en concordance. Les années 1970 en particulier sont marquées d'une part par les besoins économiques mondiaux d'une pleine croissance et d'autre part par les besoins d'égalité et de liberté humaines revendiquées par des nations émergentes en voie de démocratisation. Ces deux approches sont à la fois caractérisées par leur complémentarité et leur opposition. Dans le contexte des francophonies du Nord qui nous intéresse ici, on retrouve cette même évolution des concepts scolarisant, socialisant et pragmatique.

En 1999, à l'initiative de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, quatre pays ont fourni des états des lieux concernant l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme. À partir de ces rapports présentés par la Belgique francophone, la France, le Québec francophone et la Suisse francophone, Véronique Leclercq a apporté une précieuse contribution, présentée lors du premier colloque international francophone à Namur en 1999³.

² Les notions « *alphabétisme* » et « *alphabétisation* » sont questionnées dans le rapport de l'UNESCO (2006). L'alphabétisme est défini en tant qu'ensemble autonome de compétences, l'alphabétisation en tant que processus d'apprentissage.

³ Colloque « *Alphabétisation, Francophonie, Pays industrialisés* », Namur, 1999.

2 - Points de repère dans les francophonies du Nord

Le terme d'alphabétisation englobe donc de nombreux concepts et enjeux qui peuvent être pédagogiques ou d'ordre social, économique, politique voire tout à la fois. Il nous sera donc indispensable de définir le contexte belge francophone (en particulier bruxellois) sous un regard comparatif avec le contexte français pour mieux situer les concepts de l'alphabétisation autour de nos questionnements sur l'apprentissage du français oral auprès d'un public en situation d'alphabétisation apprenant une langue étrangère, le français.

La contribution de Véronique Leclercq mentionnée précédemment a été rapportée et publiée en juillet 2003. L'auteure y dresse donc un bilan de l'alphabétisation des adultes au regard de la formation linguistique des populations immigrées alphabétisées ou non dans leur pays d'origine et de la formation linguistique des populations autochtones scolarisées mais maîtrisant mal l'écrit dans quatre contextes francophones : la France, le Canada francophone, la Belgique francophone et la Suisse francophone. A travers ces quatre contextes, elle propose de faire ressortir trois modèles pour en catégoriser les conceptions.

2.1 - L'approche scolarisante

Le premier modèle parle de conceptions « *déficientes* » de l'analphabétisme et de l'illettrisme axées sur les dimensions scolaires. Il explique l'illettrisme et l'analphabétisme par un faible niveau de scolarisation ou par la non scolarisation et définit les termes d'analphabète et d'illettré : « *c'est ne pas maîtriser les capacités de compréhension et de production d'écrit* ». Il s'agit donc de recourir aux critères de scolarisation pour caractériser et repérer les publics. Cette référence à la scolarisation constitue par ailleurs l'un des premiers points de repères de l'institutionnalisation de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme dans les années 1970-1980. Le Canada et la Suisse indiquent clairement recourir à cette référence, la France ne mentionne pas approfondir à ce moment le critère dans la catégorisation. En revanche, la Belgique ferait apparaître une contradiction. D'après l'auteure, le rapport belge mentionne : « *on peut dire que l'analphabétisme est défini par rapport à une maîtrise insuffisante de l'écrit (ou d'autres connaissances de base), mais dans la mesure où celle-ci fait obstacle à la participation sociale et au développement personnel* ». La formation viserait à « *développer avant tout une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société, des capacités d'analyse, de choix, d'action, des attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale...* ». Cependant, l'auteure fait remarquer que l'analyse quantitative dans le même rapport se réfère à une conception scolarisante pour la classification des publics. Aujourd'hui, nous ne l'interpréterions peut-être pas comme une contradiction mais nous remarquerions l'insuffisance de critères qualitatifs à disposition dans l'objectif de classification.

Nous remarquons qu'à plus large échelle, cette contradiction existe tout autant pour calculer le niveau de bien-être d'un pays. Malgré un grand nombre d'initiatives en ce sens⁴, il n'existe pas de critère fiable parce qu'on cherche des valeurs qualitatives or pour calculer la richesse d'un pays, il existe un critère le Produit Intérieur Brut qui lui se réfère aisément à des valeurs quantitatives. Plus simplement, dans tout domaine, et le nôtre particulièrement, le choix de critères pertinents et les réflexions sur les moyens et méthodes pour les obtenir est fondamental. Si la conception scolarisante ne se caractérise pas comme une référence majeure, elle est pourtant la seule capable de calculer, comptabiliser, classier les populations et a permis dans les quatre pays cités de faire émerger le problème de l'illettrisme des populations autochtones dans les années 1970-1980.

Apparaît donc dans ce premier modèle de conception scolarisante une première interpénétration de domaines par l'intrusion ici du deuxième modèle.

2.2 - *L'approche conscientisante*

Ce second modèle s'opposerait au premier : « *l'illettrisme et l'analphabétisme s'expliquent par des positionnements sociaux, culturels et politiques* ». Les différences sociales et culturelles expliqueraient la non maîtrise de l'écrit d'avantage que les difficultés scolaires : « *La formation doit pouvoir répondre à la compréhension des mécanismes qui fondent l'illettrisme, l'acceptation de la culture dominée des milieux populaires, la non stigmatisation des populations concernées et simultanément elle doit répondre aux besoins de certains publics désireux d'accéder à une meilleure maîtrise de l'écrit et de mieux participer à la vie sociale* ». Selon l'auteure, le rapport canadien identifie clairement cette conception « *plus sociale* » par opposition à la conception scolarisante. Elle est revendiquée par des groupes populaires d'alphabétisation dès les années 1980 pour une alphabétisation « *communautaire* », « *populaire* » et « *conscientisante* ». Selon V. Leclercq, dans les rapports belge et suisse, le modèle n'est pas identifié mais transparait dans les réponses aux questions sur les définitions et les finalités de la formation. Le rapport belge clarifie d'ailleurs les finalités et mentionne : « *alphabétiser pour l'émancipation, pour donner les moyens de faire valoir ses droits, pour mieux comprendre le monde social, avoir les outils d'une action collective* ». Cette conception est à la base même des dispositifs organisés par les associations : « *l'enseignement de l'écrit est associé à d'autres actions : animations socioculturelles, développement de quartier, aide sociale, intégration des immigrés ...* ». Le bilan français met davantage l'accent sur les finalités professionnelles des formations en particulier des formations qualifiantes : « *Des allusions sont faites*

⁴ On pourra se référer ici à l'article de Igor Martinache, (2012) *Peut-on mesurer le bien-être (et comment)* - Synthèse élaborée à partir de la conférence « Comment mesurer le bien-être ? » qui s'est déroulée le 10 novembre 2011 à Lyon, lors des Journées de l'économie. *Idées économiques et sociales*, 168, 6- 13.

à l'importance du développement de la citoyenneté, mais cela apparaît comme un pis-aller par rapport au développement de l'employabilité (...)».

On retrouve ici dans les contextes francophones du Nord une évolution similaire du contexte mondial mentionné en introduction. Où doit se situer la priorité de l'alphabétisation ? Répond-on seulement aux fondements de l'éducation de base ou, rappelant ici la théorie de Paolo Freire, faut-il l'élargir aux enjeux du monde social par la « *conscientisation* » ?

Si les situations dans ces quatre contextes ont des similitudes, les approches autour du problème de l'analphabétisme vont différer. Émerge clairement à ce stade le choix de termes caractéristiques pour définir les situations et les perspectives à envisager pour y répondre.

Jusqu'aux années 1970, on parle d'analphabétisme puis, comme mentionné dans le premier modèle dit « *scolarisant* », le terme d'illettrisme vient le compléter. En réalité, seule la France a fait ce choix. En 2005, à la demande de l'UNESCO de contributions à son rapport sur l'éducation pour tous, Benjamin Fernandez publie « *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts* ». Dans cette contribution, il démontre précisément : « *Les expressions « illettrisme », « illettrés » et « lutte contre l'illettrisme » sont nées et continuent d'être employées exclusivement en France, seul pays ayant jugé nécessaire de remplacer les termes « analphabétisme », « analphabètes » et « alphabétisation » (...)* ». L'auteur cite par ailleurs Marcel De Clerck, extrait de l'étude « *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)* » (1993), pour la justesse de ses mots : « *Ce n'est qu'à la fin des années 1970 que le mouvement ATD Quart Monde a tenté de délimiter les concepts, établissant une distinction entre « ceux qui n'ont jamais appris à lire ou à écrire (analphabètes), et ceux qui ne savaient plus - ou insuffisamment - le faire, bien qu'ayant été scolarisés (illettrés)* ». Ce choix a fait naître de nombreuses polémiques notamment sur la stigmatisation des populations étrangères en situation d'alphabétisation quand la situation d'illettrisme serait réservée aux personnes françaises en difficulté pour lire et écrire. Benjamin Fernandez rappelle qu'en 1995, à l'initiative du GPLI⁵, la définition officielle clarifie le débat français : « *Sont considérées comme relevant de situations d'illettrisme les personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle* ». Hervé Adami rappelle tout autant que « *le terme « illettrisme » est spécifiquement français : l'Unesco, pour évoquer le même problème, parle d'analphabétisme fonctionnel* ». (ADAMI 2009 : 27)

Il est donc important dans notre contexte de souligner que contrairement à la France, le Canada et la Belgique francophones ont choisi de ne pas établir de distinction entre les causes de l'analphabétisme et plusieurs types d'alphabétisation, privilégiant une approche plus globale. La Belgique francophone

⁵ Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme devenu en 2000 Agence Nationale de lutte contre l'illettrisme

utilise le terme d'analphabétisme pour désigner indistinctement les situations définies en France par les termes d'illettrisme et d'analphabétisme.

Nous revenons alors à l'article de V. Leclercq, dans lequel l'émergence du troisième modèle semble étouffer les questionnements autour des approches pour plus de pragmatisme économique. Y apparaissent alors d'autres controverses autour de nouveaux termes comme celui de la littératie.

2.3 - *L'approche pragmatique*

D'après l'auteure, ce troisième modèle est caractérisé par les conceptions « *managériales* » axées sur les compétences pour fonctionner dans la société.

Le modèle renvoie à l'illettrisme et l'analphabétisme basés sur une faible maîtrise des compétences pour la société, considérés comme des obstacles à la bonne santé économique des pays. L'approche est pragmatique et rentre dans une finalité plus large d'amélioration de la compétitivité économique dans laquelle l'évaluation des compétences à l'écrit se fait à l'aide d'outils fiables et scientifiques. Les études internationales de l'OCDE, notamment dans les années 1990, montrent l'influence de cette approche pragmatique et reconceptualisent la vision de l'alphabetisation particulièrement visible dans les rapports canadien et suisse. Ces rapports font d'ailleurs apparaître la notion de « *littératie* ».

Benjamin Fernandez y revient dans sa contribution. Si son étude s'appuie largement sur les travaux précédemment mentionnés de Véronique Leclercq, il revient sur l'apparition du concept de « *littératie* » qu'il nous semble pertinent de rappeler, parce qu'il marque l'émergence de l'opposition des approches de l'alphabetisation dans le contexte mondial et dans celui qui nous intéresse la francophonie du Nord.

L'auteur précise donc sur la littératie : « *Le concept apparaît pour la première fois en 1985, sous la plume de son principal instigateur, Régine Pierre, avant d'être repris et diffusé dans le rapport international de l'OCDE Littératie, économie et société, auquel collaborent Statistiques Canada et l'UNESCO. Le concept y aborde d'une autre façon les compétences en communication écrite, en les référant à la société de l'information et à ses enjeux économiques (information literacy)* ».

Ce rapport en question de l'OCDE, publié en 1995, donne deux définitions de la littératie :

- L'utilisation des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.
- Les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littératie inclut le rapport entre les individus et l'application qu'il·elle·s font de leurs capacités au sein de la société et,

dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l'information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture.

Concernant ce troisième modèle dit pragmatique, l'analyse comparative de V. Leclercq relève que le rapport français se caractérise par la référence constante aux finalités de la formation axées sur l'employabilité et le développement des compétences professionnelles. La Belgique francophone se distingue nettement et doute avec défiance de cette nouvelle approche et « *refuse le recours à la notion de littératie (...)* » L'auteure cite alors le rapport belge « *les perspectives dans lesquelles l'OCDE situe la question, employabilité, compétitivité des forces de travail dans une économie mondialisée... l'amènent à placer très haut le seuil à partir duquel le seuil de littératie serait suffisant.* »

Cette défiance s'est par ailleurs exprimée. Benjamin Fernandez précise que deux universitaires belges, Sabine Vanhulle et Anne Schillings, dans leur publication « *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former* » (2003) ont fait également remarquer que le mot littératie est porteur d'options idéologiques très nettes qui exigeront des programmes, des manuels, des projets de recherche et des actions d'éducation permanente. L'auteur mentionne qu'il est possible selon ces deux chercheuses de repérer trois métaphores pour comprendre les intentions et les idéologies qui la sous-tendent. La littératie y est envisagée tantôt comme une adaptation à des attentes sociales ; comme un pouvoir de réaliser des aspirations et de participer à des changements sociaux ; ou comme une sorte d'état de grâce atteint par une personne lettrée.

La position de la France, semble montrer une approche affirmée et davantage recentrée sur les savoirs de base, d'après Benjamin Fernandez, qui reprend ici dans l'article « *Vaincre l'illettrisme* » de Christiane Cavet : « *La position de la France par rapport au débat international sur l'alphabétisation semble s'affirmer et évoluer depuis peu sous les efforts de l'ANLCI, qui, tout en continuant à axer son action sur les notions de « savoirs de base » ou « formation de base », tente de dépasser la conception jugée stigmatisante de l'« illettrisme » et d'ouvrir la problématique vers le développement des compétences de base dans une perspective de formation tout au long de la vie. Plutôt que de parler de lutte contre l'illettrisme, elle préfère se référer à la constitution d'un « socle de base » qui associe à la communication écrite la communication orale, les bases de la « numéracie », la mise en œuvre des opérations intellectuelles et relationnelles nécessaires à la vie quotidienne ainsi que la capacité à se situer et à agir dans son environnement* ».

Que pourrait-on penser du choix de ce terme, la littératie, dans notre contexte d'enseignement ? Il nous semble que l'approche d'Hervé Adami s'en rapproche davantage et par la même serait celle du compromis. S'il paraît clair que le concept de littératie est utilisé dans le sens de rendre compte du

processus d'appropriation de l'écrit, il mentionne néanmoins que : « *la littératie est donc à la fois un état individuel, une configuration sociale et culturelle et un processus d'appropriation/apprentissage de l'écrit* » (ADAMI 2009 : 60). D'après lui, le concept ne s'est donc pas encore imposé du fait de cette extensibilité difficile à utiliser. Il fait alors le choix de continuer à parler d'alphabétisation, prenant compte néanmoins de cette conception erronée de ce qu'est l'écrit, substantiellement un alphabet, décrit par Régine Pierre et le définit comme : « *le processus dans lequel est engagé un individu ou une collectivité et qui conduit à la connaissance, à l'appropriation et à la maîtrise de cet univers sémiotique aux dimensions historiques, sociales, économiques, culturelles et cognitives qu'est la littératie* » (ADAMI 2009 : 60). L'auteur cherchera plus loin dans l'ouvrage à lier l'oralité à la littératie. Nous n'ouvrons qu'une parenthèse, car c'est précisément ce qui nous intéresse ici. Nous y reviendrons dans la partie suivante à propos de l'oralité et la didactique de l'oral.

De l'évocation de ces approches et concepts dans les pays francophones du Nord, ne ressort pas clairement une vision commune de l'alphabétisation et de ses enjeux dans ces quatre contextes même si elle reste teintée de similitudes. V. Leclercq conclut sur une observation importante à travers la juxtaposition, l'opposition et l'interpénétration des approches dans l'histoire de l'alphabétisation dans ces quatre contextes.

Cette alternance de convergences et de divergences est d'ailleurs parfaitement illustrée par l'émergence de termes comme l'illettrisme durant les années 1970, terme caractérisé dans le contexte français, puis la littératie caractérisée elle par le contexte canadien dans les années 1990. Nous avons donc vu d'une part que la Belgique francophone a fait le choix de ne pas distinguer les situations d'illettrisme et d'analphabétisme pour une approche plus globale, elle ne refuse pas le terme d'illettrisme mais lui préfère l'analphabétisme en général. En revanche, elle s'est nettement distinguée dans l'approche dite pragmatique des années 1990, par son refus d'utilisation du terme littératie qui sous-entendrait des intentions et des idéologies contraires à la vision d'émancipation sociale de l'alphabétisation populaire.

Hier comme aujourd'hui, la question de l'alphabétisation sera toujours liée aux situations socio-culturelles et aux idéologies dans un contexte mondialisé à travers une réalité mouvante et complexe tant au niveau global qu'au niveau local. Cette analyse comparative de V. Leclercq a fait émerger l'approche singulière de la Belgique francophone dans l'histoire de l'alphabétisation. Il était donc essentiel de donner cette rétrospective des contextes francophones du Nord pour caractériser le contexte de l'alphabétisation belge francophone qui est le nôtre.

3 - Histoire de l'institutionnalisation de l'alphabétisation en Belgique francophone

En Belgique francophone, le domaine de l'alphabétisation des adultes s'est progressivement institutionnalisé. Trois auteures Catherine Bastyns, Anne Godenir, Christine Mainguet se sont ainsi penchées sur ce sujet à savoir comment le secteur de l'alphabétisation des adultes s'y est officialisé depuis les années 1960 jusqu'aux années 2010. Nous inspirant très largement de leur article « *Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone : en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifié le champ ?* », nous le résumons ici pour mieux contextualiser notre problématique.

Dès les années 1960, par le contexte de l'immigration de travailleurs non ou très peu scolarisés, l'alphabétisation s'adressait alors à ce public. Elle visait principalement l'apprentissage de la lecture/écriture en vue d'apporter des outils de participation sociale et politique. Le secteur de l'alphabétisation fut essentiellement fondé par des associations dont les formateurs·rices étaient des bénévoles militant·e·s. Indépendantes financièrement, elles ont dû néanmoins solliciter les pouvoirs publics pour développer leurs actions.

Les crises économiques des années 1970 vont remodeler le secteur par l'augmentation du chômage. C'est alors un processus de salarisation de personnes occupées dans les associations, elles-mêmes en recherche d'emploi, qui se met en œuvre. Les collectifs d'alphabétisation se structurent constituant ainsi une première étape d'institutionnalisation. La professionnalisation de l'action d'alphabétisation voit le jour.

Parallèlement, le décret Éducation permanente, voté en 1976, porté par les mouvements ouvriers, reconnaît les associations et leur confie une mission d'éducation portant sur l'analyse critique de la société et sa transformation, dans une perspective d'émancipation individuelle et collective. Ce décret légitime les associations dans leur mission d'éducation populaire.

Concernant les apprenant·e·s, les répartitions jusqu'alors étaient relativement inégales entre personnes immigrées et belges. Les années 1980 marquent la prise de conscience face aux situations d'analphabétisme des personnes ayant fait leur scolarité en Belgique. La problématique est d'ailleurs soulevée en premier lieu en France par ATD Quart Monde. En 1983, s'insurgeant contre un modèle de société d'exclusion et de passivité, quatre associations de formation continue et d'éducation permanente (proches des mouvements ouvriers chrétien et socialiste) font naître l'organisme *Lire et Écrire*. La problématique de l'analphabétisme sera relayée en Belgique par cet organisme nouvellement créé.

L'analphabétisme pose une série de problèmes de participation sociale. La confrontation des personnes face à la prépondérance grandissante de toute forme d'écrits dans toutes les relations sociales constitue un obstacle majeur particulièrement à l'accès à l'emploi devenu de plus en plus difficile.

Le début des années 1990 est marqué par une grave récession. Le chômage devient structurel et ses conséquences directes se portent sur le public en alphabétisation. Au niveau européen, émerge la notion d'employabilité et devient un objectif attribué aux politiques nationales d'augmenter les compétences et qualification des personnes pour leur permettre d'accéder à l'emploi. Le Fonds social européen est créé et devient l'outil de financement de l'application de cet objectif.

La Belgique lance à cette époque la régionalisation de l'emploi et de la formation et fait naître les services régionaux de l'emploi et de la formation (le FOREM en Wallonie, l'ORBEM (qui devient Actiris en 2007) et Bruxelles-Formation à Bruxelles). Ils deviennent des acteurs incontournables d'une offre de formation à l'interne et via des partenariats avec des associations. Ces derniers sont concrétisés par des conventions d'insertion socio-professionnelle et reconnaissent un statut aux associations d'organisme d'insertion socio-professionnelle. Or en 1993, dans l'ouvrage « *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle* », l'auteure Catherine Stercq affirme que « *alphabétisation et les analphabètes restent exclus des actions d'insertion socio-professionnelle* ». Elle explique alors que « *Prendre en compte les analphabètes dans les actions d'insertion socio-professionnelle implique de construire avec eux des itinéraires adaptés à leurs projets d'insertion. Ce qui nécessite de casser la linéarité, développer les services d'accueil et d'orientation, élargir l'espace, élargir le temps, interroger les pratiques pédagogiques, former les agents des actions d'insertion socio-professionnelle* ».

Un écart se crée entre les stratégies européenne, nationale et régionale de « *tout à l'emploi* » et les finalités et valeurs fondamentales du secteur de l'alphabétisation. Les auteures Catherine Bastyns, Anne Godenir, et Christine Mainguet indiquent dans leur article : « *Au fondement de l'action d'alphabétisation figure le principe d'alphabétiser « pour » : pour apprendre à lire et à écrire, pour connaître et découvrir, questionner et réfléchir pour participer à la vie sociale, culturelle, politiques, pour soutenir la scolarité des enfants, pour réaliser ses projets... - aussi pour travailler bien sûr mais pas uniquement* ».

Les associations y répondent en cherchant alors des moyens à plusieurs niveaux et ouvrent les champs de compétences correspondant à leurs projets et surtout aux opportunités de subvention. En plus de l'insertion socio-professionnelle sont sollicitées l'action sociale, l'intégration des immigré.e.s et l'éducation permanente.

Durant les années 2000, les associations vont alors porter leurs revendications pour que l'action d'alphabétisation ainsi que les difficultés spécifiques que rencontrent les personnes analphabètes, soient prises en considération dans les politiques publiques faisant intervenir différents niveaux et domaines comme l'emploi, le social, la culture, l'immigration, etc. D'un autre côté, la phase où l'alphabétisation se fondait largement sur base d'initiatives citoyennes, s'en suit une période de systématisation des partenariats entre associations et pouvoirs publics caractérisée par des décrets et des dispositifs relevant de plusieurs compétences publiques. Le secteur de l'alphabétisation se structure.

En 2005, un accord de coopération voit le jour entre les différents ministres des trois régions dont les compétences sont, en partie, liées à celles de l'alphabétisation. Il prévoit l'organisation d'une conférence annuelle interministérielle sur l'alphabétisation des adultes, la création d'un comité de pilotage⁶ sur l'alphabétisation des adultes et la publication d'un état des lieux en matière d'alphabétisation des adultes. Le secteur de l'alphabétisation est par là même reconnu.

Les différents pouvoirs publics deviennent partie prenante d'une politique d'alphabétisation intégrée et s'engagent à coopérer, à articuler les dispositifs issus de plusieurs domaines en dialogue avec le secteur associatif. Le comité de pilotage a pour mission de transmettre et proposer aux membres de la conférence interministérielle des analyses, des remarques, des suggestions sur l'articulation et la coordination des politiques d'alphabétisation dans les secteurs de l'éducation permanente⁷, la formation professionnelle, l'insertion socioprofessionnelle et l'emploi, l'enseignement de promotion sociale, la formation initiale et continue des formateurs·rices en alphabétisation, l'accueil des immigré·e·s et primo-arrivant·e·s et l'égalité des chances.

Les acteurs de l'alphabétisation se sont diversifiés et se composent outre des associations, des initiatives d'organismes publics (centres culturels, centres publics d'action sociale ou autres services communaux) et des établissements de promotion sociale.

Ainsi, nous avons vu comment le champ de l'alphabétisation s'est progressivement institutionnalisé. Il a montré au fil du temps ses capacités d'adaptation et de réponses face aux bouleversements socio-économiques et aux applications des objectifs des politiques européenne, nationale et régionale.

L'analyse comparative de quatre contextes francophones de l'alphabétisation et de la formation des adultes, portée par V. Leclercq, a montré les choix divergents voire opposés d'ordre économique,

⁶ Comité de pilotage <http://www.alpha-fle.be/index.php?id=1056>

⁷ Selon l'article 1^{er} du décret du 17 juillet 2003, une organisation d'éducation permanente a pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes : une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. <http://www.educationpermanente.cfwb.be/>

social et politique dans leurs approches respectives. Dans les années 1970, on pressentait la tendance du modèle belge à se diriger vers la « *conscientisation* ». Puis initiée dans les années 1980 en France, la révélation de la persistance de l'analphabétisme⁸ au sein de la population autochtone en Belgique également a entraîné de vives réactions des mondes associatif et politique et la naissance ici de l'acteur majeur de l'alphabétisation pour tous, à savoir *Lire et Écrire* reconnu comme Mouvement dans le cadre du décret Education permanente. Les années 1990 sont autant marquées par les exigences des politiques de l'emploi face à un chômage structurel et voient la naissance d'acteurs régionaux d'accès à l'emploi offrant des formations en interne et via des partenariats avec les associations. La période est cruciale dans la reconnaissance des associations dans le domaine de la formation. Mais elles portent l'élargissement des objectifs de formation au-delà de la seule insertion socio-professionnelle qui ne semble pas prendre en compte le public analphabète. Le secteur de l'alphabétisation se structure mais pas seulement. La création du comité de pilotage officialise l'appropriation politique des stratégies d'alphabétisation et systématise les partenariats entre associations et pouvoirs publics. Parallèlement, la défiance caractérisée face à des notions comme la « *littératie* » portée idéologiquement nous indique sans doute le sens contraire de l'idéologie d'une alphabétisation « *conscientisante* » et émancipatrice⁹ choisie par la Belgique francophone.

Les années 2000 en Europe vont alors être marquées par de nouvelles vagues de migration.

Dans le contexte européen se mettent en place des parcours d'intégration structurés et bien souvent à caractère obligatoire. C'est d'ailleurs le cas en Belgique où la Flandre met en œuvre son « *inburgeringstraject*¹⁰ » dès 2004. La Belgique francophone se met au diapason. En Région wallonne, le parcours d'accueil et d'intégration se définit via un premier décret en 2014. Le 5 juillet 2013, le décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale est voté. Ses modalités opérationnelles ont connu plusieurs évolutions.

4 – Immigrations en Belgique et conception du parcours d'accueil en 2014

À la fin des années 1990 dans plusieurs pays d'Europe, la question de l'accueil des primo-arrivant·e·s¹¹ et la nécessité de mettre en œuvre une politique spécifique y font naître par la suite plusieurs dispositifs structurés d'accueil et d'intégration. Le temps d'une décennie fera alterner les concepts et objectifs de ces politiques parce que l'évolution de ces débats autour de la question

⁸ Indiqué dans le point I.A.1., la Belgique francophone utilise le terme d'analphabétisme pour toute situation et toute cause d'analphabétisme. Dans le contexte français, on parlera bien ici d'illettrisme

⁹ On pourra se référer ici au rapport « *Évaluation de la politique d'alphabétisation en région de Bruxelles-Capitale et en région Wallonne* ». 2012. GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation). B.Fusulier & D.Laloy.

¹⁰ Parcours d'intégration en néerlandais pour la Flandre et Bruxelles - <https://www.integratie-inburgering.be/nl>

¹¹ Dictionnaire de français Larousse – définition du mot primo-arrivant : personne étrangère, arrivée, en situation régulière, pour la première fois dans un pays afin d'y séjourner durablement.

migratoire en Europe s'est caractérisée et se caractérise toujours par son ambivalence. En témoigne l'article « *Les politiques migratoires en Europe : perspective historique et modèles d'analyse* » dans lequel les auteurs Camille Hamidi et Nicolas Fischer indiquent que : « *La reprise économique qui marque la fin des années 1990 et le début des années 2000 entraîne de nouveaux besoins de main-d'œuvre étrangère en Europe et un assouplissement dans la gestion des flux, tandis que la crise financière et économique de la fin des années 2000 remet en cause ce processus. Cette période est caractérisée par un décalage entre un discours public marqué par une hostilité croissante envers l'immigration et un besoin de main-d'œuvre étrangère à la fois non qualifiée (dans le secteur de l'agriculture et des services notamment) et très qualifiée, dans certains secteurs en tension (informaticiens, ingénieurs, médecins...)* ».

Les politiques migratoires semblent se diriger vers la distinction entre migrant·e·s qualifié·e·s et non qualifié·e·s et font émerger une plus grande sélectivité. On voit naître plusieurs dispositifs en ce sens par la promotion dite d'immigration choisie et des politiques de quotas en fonction des diplômes. D'autre part, il est constaté que beaucoup d'entrées sur les territoires se font par d'autres biais comme le rapprochement familial et l'immigration dite illégale. Suivront des lois contraignantes aux conditions du regroupement familial et de l'accès aux droits. Convergences et divergences au sein des approches de chaque pays feront émerger au début des années 2010 deux concepts opposés dans la vision de l'immigration, les uns dénonçant une Europe « *forteresse* », les autres s'inquiétant d'une Europe « *passoire* » incapable de contrôler ses frontières.

Tirillées par des sentiments contradictoires, de l'extrême teinté de peur et de haine, aux émotions suscitées par les drames humains aux portes de l'Europe voyant se soulever la solidarité et l'indignation, les politiques européennes peinent à mettre en œuvre un cadre qui permette à chacun·e de vivre dignement. L'année 2015 sera marquée par une crise migratoire et verra globalement un durcissement des lois à l'égard des migrants.

Dans ce contexte européen, nous nous intéressons aux immigrations en Belgique depuis la fin des années 1990, au cadre institutionnel belge et à la mise en place du dispositif d'accueil bruxellois.

4.1 - L'immigration en Belgique depuis la fin des années 1990

Ainsi rapporté dans un bilan de deux décennies d'immigrations en Belgique 1997 – 2017 publié par le Centre fédéral Migration (appelé Myria), depuis la fin des années 1990, le nombre d'entrées d'étrangers a atteint un niveau historiquement élevé. En 2010 et 2011 ainsi qu'en 2017, près de 140.000 immigrations internationales ont été enregistrées annuellement. Pour donner un point de comparaison, les deux pics importants de 1948 et 1964 avaient enregistré 83 000 entrées. Les auteur·e·s du bilan précisent : « *Par ailleurs, le contexte dans lequel ces immigrations ont eu lieu a fortement évolué. En effet, durant la période d'après-guerre ainsi que dans les années 1960, l'immigration étrangère était favorisée par l'État belge, et les pics observés durant cette période de*

« recrutement de main d'œuvre » peuvent être considérés comme conjoncturels. À l'inverse, la hausse observée ces dernières années est loin d'être le fruit de la conjoncture et s'inscrit dans un contexte nettement moins favorable à l'ouverture des frontières ».

Depuis plusieurs années, les citoyens de l'Union Européenne représentent plus de la moitié des immigrations, leur proportion était de 56% en 1997 et de 58% en 2017. Certaines nationalités (française, néerlandaise, italienne entre autres) restent en tête, d'autres (marocaine, turque entre autres) baissent dans le classement. Quelques nationalités apparaissent progressivement en haut des classements (roumaine et syrienne). Le bilan indique que plusieurs dynamiques migratoires ont fait naître ces changements. D'une part, suite à l'élargissement des pays membres de l'Union Européenne, la proportion de provenances des nouveaux États membres s'est élevée alors que les immigrations marocaines et turques les plus importantes dès les années 1960 diminuent de façon importante ces dernières années. Le dernier changement est caractérisé par une forte hausse des immigrations provenant d'Asie occidentale.

Les dernières années précédant 2020 ont marqué une baisse par rapports aux pics observés des années antérieures. Les nouvelles entrées sont aux alentours de 120 000 par an mais elles restent cependant élevées au regard de l'histoire de l'immigration en Belgique. Un dossier pédagogique d'Amnesty Belgique « *La migration ici et ailleurs – Comprendre la migration et agir pour des politiques migratoires respectueuses des droits humains* » constitué en 2016 relate qu'en 2014, la population résidant en Belgique comptait 11 % d'étrangers, 8 % d'étrangers devenus Belges et 81 % de Belges de naissance.

Ce même dossier, s'appuyant sur des données du Myria de 2014 et 2015, le centre fédéral migration précédemment mentionné, indique : « *Quant au flux de demandeurs d'asile, il ne constitue qu'une faible proportion du nombre total d'immigrants même s'il a fortement augmenté au cours de ces deux dernières années. La Belgique a enregistré 17 213 demandes d'asile en 2014 et 35 476 en 2015. (...) En 2015, 60,7 % des demandes d'asile ont donné lieu à une décision de protection de la part du Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA), 50,5 % des décisions étaient des décisions de reconnaissance du statut de réfugié et 10,2 % des décisions étaient des décisions d'octroi du statut de protection subsidiaire. Au total, plus de 10 000 personnes ont ainsi bénéficié d'une protection de la part des autorités belges. Les principaux pays d'origine des demandeurs d'asile en Belgique sont actuellement l'Irak, la Syrie et l'Afghanistan* ».

Ces observations et données chiffrées à propos des vagues migratoires en Belgique sur les deux dernières décennies mettent en évidence les enjeux et défis à relever de la politique d'intégration. Nous cherchons à contextualiser celle de la région bruxelloise.

4.2 - Le cadre institutionnel belge

Il apparaît pertinent de préciser à ce stade l'organisation institutionnelle de la Belgique. Ce point précisé nous permettra de délimiter notre contexte de la communauté linguistique francophone dans la région administrative de Bruxelles, laquelle a établi un parcours d'accueil.

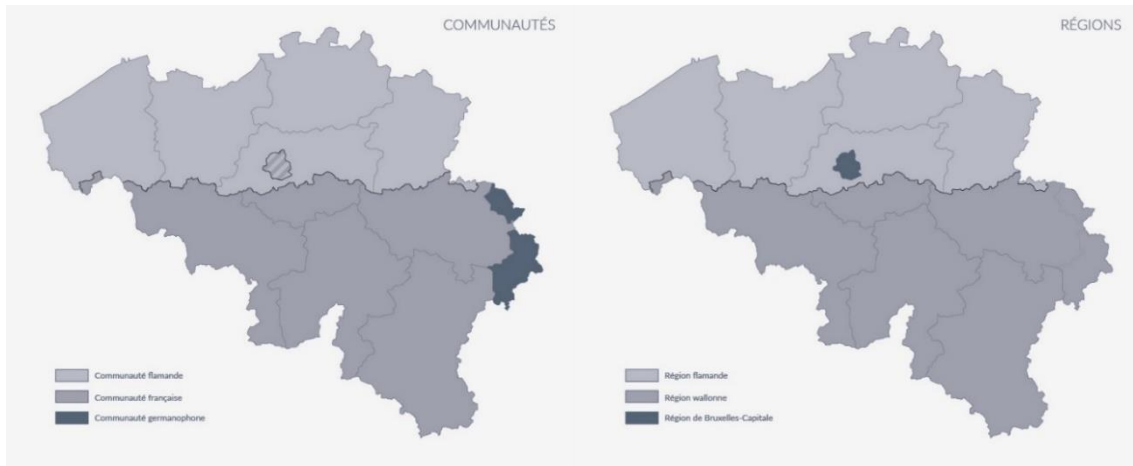


Figure 1 : Belgique - Régions et Communautés
Source : site Belgium.be – Informations et services officiels

L'article premier de la Constitution belge déclare : « *La Belgique est un État fédéral qui se compose des communautés et des régions* »¹². Y sont constituées trois Régions : la Région flamande, la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne. La particularité de la Belgique fédérale tient à la mise en place de communautés dites linguistiques à savoir la Communauté flamande, la Communauté française et la Communauté germanophone. Si les trois Régions correspondent à des territoires, les Communautés représentent des groupes de population.

Au 1er janvier 2020, 11 492 641 personnes précisément vivaient en Belgique¹³.

3 641 748 personnes en Région wallonne.

6 623 505 personnes en Région flamande.

1 211 026 personnes en Région de Bruxelles-Capitale.

La Région bruxelloise est la seule à être organisée de façon bilingue. Cette organisation dite bilingue mérite des précisions quant au partage institutionnel.

¹² Données extraites du site Belgium.be – Informations et services officiels - « *La Belgique, un Etat fédéral* » - En ligne https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/la_belgique_federale

¹³ Données extraites des chiffres de la population par province et par commune, à la date du 1er janvier 2020 publiés par le Service Public Fédéral Intérieur – en ligne : https://www.ibz.rrn.fgov.be/fileadmin/user_upload/fr/pop/statistiques/population-bevolking-20200101.pdf

Incombent à la Région les compétences suivantes¹⁴ : l'aménagement du territoire et le logement, l'environnement, la politique de l'eau et la conservation de la nature, l'économie et la politique de l'emploi, le transport, les travaux publics, la politique de l'énergie, les pouvoirs locaux ou subordonnés, les relations extérieures et la recherche scientifique.

En revanche, la culture, l'éducation, le sport et l'aide aux personnes sur le territoire de Bruxelles-Capitale sont la compétence des Commissions communautaires.

Celles-ci sont au nombre de trois et se composent ainsi :

- la Commission communautaire française (COCOF), compétente pour les initiatives politiques liées aux matières communautaires de la Communauté française ;
- la Commission communautaire flamande (VGC - Vlaamse Gemeenschapscommissie), compétente pour les matières communautaires de la Communauté flamande ;
- la Commission communautaire commune (COCOM), compétente pour les matières communautaires ne relevant pas exclusivement de la compétence d'une des deux Communautés.

Le domaine qui nous intéresse ici est celui de l'intégration des étrangers. Il est reconnu comme une matière communautaire, dont la compétence, au niveau francophone, a été transférée à la COCOF en Région bruxelloise et en Région wallonne. En Flandre, ce domaine est à la compétence seule de la région flamande. Ceci pour préciser que le parcours d'accueil sera géré différemment que l'on se trouve en Flandre et à Bruxelles-néerlandophone, en région wallonne ou à Bruxelles-francophone. Les parcours sont instaurés par des décrets. Celui qui nous intéresse est publié le 18 juillet 2013 et s'intitule « *Décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale*¹⁵ » établi par la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale.

4.3 - *Le parcours d'accueil bruxellois francophone*

Le parcours d'accueil est un dispositif d'accompagnement pour les personnes primo-arrivantes dans l'apprentissage de la langue, de la citoyenneté et de l'insertion socio-professionnelle. L'objectif est de permettre aux nouvelles personnes arrivantes de mener une vie autonome et de participer à la société belge. Ce parcours est obligatoire en Flandre et en Wallonie, l'obligation est effective à Bruxelles depuis le 1^{er} juin 2022¹⁶.

¹⁴ Données extraites du site [be.brussels](https://be.brussels/a-propos-de-la-region/les-competences-regionales) – informations et services officiels de la Région Bruxelles Capitale – En ligne :

¹⁵ Région de Bruxelles-capitale — commission communautaire française de la Région de Bruxelles-capitale [c – 2013/31655] 18 juillet 2013. — Décret relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capital – Moniteur belge - En ligne : https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-18-juillet-2013_n2013031655.html

¹⁶ Guillaume Tom, 5 mai 2022, *Après plusieurs reports, le parcours d'intégration pour primo-arrivants sera obligatoire à Bruxelles en juin* – La libre Belgique

Deux particularités se veulent propres au parcours bruxellois. D'une part émerge la volonté de répondre à l'accueil d'un plus grand nombre d'arrivées et une plus grande proportion de primo-arrivant·e·s dans la population bruxelloise. Comme le stipule l'exposé des motifs¹⁷ du décret la Région bruxelloise comptait, au 1er janvier 2010, 1.089.538 habitant·e·s dont 10,1 % sont des primo-arrivant·e·s. Cette proportion est de seulement 2 % en Région flamande et de 1,8 % en Région wallonne. D'autre part est constatée une mise en place du parcours plus tard en comparaison de la Flandre et des voisins européens. On saura en trouver de fines analyses comme cette contribution de Ilke Adam pour le Conseil bruxellois de coordination sociopolitique « *Pourquoi un parcours d'accueil pour primo-arrivants voit-il le jour à Bruxelles aujourd'hui ?* » fournissant des arguments politiques et institutionnels. Il en ressort que le parcours serait davantage vu comme un outil « *d'insertion sociale que culturelle* ». La présentation des objectifs dans l'exposé des motifs ne donne aucune attention spécifique quant à la nécessité de la transmission des normes ou valeurs du pays d'accueil. Par ailleurs, le caractère obligatoire du parcours effectif appliqué en juin 2022, neuf années après sa mise en place, démontre sans doute cette hésitation, marquant la volonté de faire du parcours un outil d'émancipation en promouvant l'insertion au marché du travail plutôt qu'un outil éventuellement dit « *assimilationniste* ».

À qui s'adresse le parcours ?

Le décret bruxellois francophone définit la personne primo-arrivante comme toute personne étrangère :

- ayant un titre de séjour de plus de trois mois,
- inscrite au registre des étrangers d'une commune bruxelloise,
- âgé·e de plus de 18 ans et de moins de 65 ans,
- séjournant en Belgique depuis moins de trois ans.

Les citoyen·ne·s d'un État-membre de l'Union européenne (UE), de l'Espace économique européen (EEE), de la Suisse et des membres de leur famille sont aussi considéré·e·s comme primo-arrivant·e·s.

Le parcours d'accueil est organisé comme suit¹⁸ :

- un accompagnement individuel dans la langue du participant,

¹⁷ PROJET DE DÉCRET relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale – 7 mai 2013 – en ligne : <https://www.parlementfrancophone.brussels/documents/projet-de-decret-relatif-au-parcours-d-accueil-pour-primo-arrivants-en-region-de-bruxelles-capitale/document>

¹⁸ Données extraites du site vivreenbelgique.be – issu des cahiers thématiques à l'initiative de l'asbl CIRÉ (Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers). En ligne : <https://www.vivreenbelgique.be/sejour-en-belgique/accueil-et-integration-des-primo-arrivants>

- des informations sur les droits et devoirs (10 heures),
- des formations à la citoyenneté (50 heures),
- un bilan linguistique donnant potentiellement suite à des cours de français,
- un bilan social,
- une orientation socio-professionnelle,
- une aide à l’accomplissement de certaines démarches (en matière de logement, de soins de santé, d’enseignement, de valorisation des acquis, etc.).

Si le bilan social et le bilan linguistique ont identifié des besoins en terme de formation spécifique, les primo-arrivant·e·s accèdent à des cours de français (suivant la filière d’alphabétisation ou de français langue étrangère) puis dans un second temps à des formations à la citoyenneté (50h).

Le volet linguistique

L’arrêté¹⁹ au décret en 2014 stipule l’organisation des cours de langue comme suit :

Tableau 1: Nomenclature des formations linguistiques

ANNEXE 1^{re}
NOMENCLATURE DES FORMATIONS LINGUISTIQUES EN VUE D’ATTEINDRE LE NIVEAU A2

N’a pas obtenu le CEB ou qui ne maîtrise pas les compétences équivalentes au CEB					A obtenu les compétences équivalentes au CEB mais ne maîtrise pas les compétences équivalentes au CESDD (ou assimilé) et dont la langue mater- nelle n’est pas le français			A obtenu le CESDD (ou les compétences équiva- lentes) et dont la lan- gue maternelle n’est pas le français	
Filière Alpha Fle ORAL		Filière Alpha ECRIT			FILIÈRE FLE - A			FILIÈRE FLE - B	
Module oral A 1.1	Module oral A1.2	Module écrit A1.1	Module écrit A1.2	Module écrit A 2	Module A1.1.	Module A1.2	Module A2	Module A1	Module A2
200 heures	200 heures	250 heures	250 heures	250 heures	100 heures	100 heures	200 heures	120 heures	120 heures
20h/sem (jour) ou 7h/sem (décalé)					20h/sem (jour) ou 7h/sem (décalé)			20h/sem (jour) ou 7h/sem (décalé)	
Groupe de 12					Groupe de 15			Groupe de 20	
Durée totale de la filière : 1150 heures					Durée totale de la filière : 400 heures			Durée totale de la filière : 240 heures	

Source : Arrêté 2014/562 du Collège de la Commission communautaire française portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 5 juillet 2013 relatif au parcours d’accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale

Pour faciliter la compréhension des lecteur·rice·s français·es, les équivalences Belgique-France²⁰ se présentent ainsi :

- Le Certificat d’études de base (CEB) est délivré à l’issue de la 6ème année d’études primaires soit à la fin de la première année de secondaire en France (6ème).

¹⁹ Région de Bruxelles-capitale — Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-capitale [C – 2015/31014] 24 avril 2014. — Arrêté 2014/562 du Collège de la Commission communautaire française portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 5 juillet 2013 relatif au parcours d’accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale. En ligne : https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-de-la-commission-communautaire-francaise-du-24-_n2014031554.html

²⁰ Données extraites du site Portail de l’enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25093>

- Le Certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré (C.E.S.D.D.) est obtenu est délivré à l'issue de la quatrième année d'enseignement secondaire soit à la fin de la classe de seconde en France.

En vue de l'entrée en vigueur de l'obligation du parcours depuis le 1^{er} juin 2022, le décret a été amendé²¹. En conséquence, les offres de formation linguistique ont été modifiées. Selon le référentiel de compétences des formations linguistiques de la Commission communautaire française indiqué dans l'appel à candidatures²², les modules d'alphabétisation se présenteront ainsi pour les nouvelles sessions.

Filière Alpha – ORAL - Module oral A1.1

Durée du module : 200 heures

Filière Alpha – ORAL - module oral A1.2

Durée du module : 200 heures

Le critère principal de positionnement distinguant alphabétisation et français langue étrangère s'avère donc être le critère de scolarisation. Ensuite, un test de positionnement est effectué lors des entretiens de bilan linguistique. Une fois, la personne positionnée, elle est inscrite dans un cours organisé par des opérateurs linguistiques.

Il convient de préciser les termes du découpage de la filière d'alphabétisation qui nous intéresse ici puisqu'il constitue notre contexte. Le public de l'alphabétisation est donc celui que ne sait pas ou peu lire et/ou écrire dans aucune langue ou ne maîtrise pas les compétences de base équivalentes à celles attendues à la fin de l'enseignement primaire.

Comme indiqué dans la partie I.A.2., la reconnaissance du secteur de l'alphabétisation en Belgique francophone fut actée par la création du Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes en 2005. Ce comité a pour mission l'articulation et la coordination des politiques sectorielles d'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles. La nomenclature adoptée de ce comité est celle qu'on retrouve dans le parcours d'accueil. On retrouvera ici l'extrait²³ concernant la filière alpha :

²¹ Arrêté 2021/1008 du Collège de la Commission communautaire française modifiant l'Arrêté 2014/562 du Collège de la Commission communautaire française du 24 avril 2014 portant exécution du décret de la Commission communautaire française du 18 juillet 2013 relatif au parcours d'accueil pour primo-arrivants en Région de Bruxelles-Capitale – En ligne : https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-de-la-commission-communautaire-francaise-du-24_n2021021163.html

²² Commission communautaire française - 16 mai 2002 - Appel à candidatures pour le conventionnement et le subventionnement d'opérateurs de formation linguistique dans le cadre du parcours d'accueil pour primo-arrivants en région de Bruxelles-capitale – En ligne : <https://ccf.brussels/appele-a-candidatures-pour-le-conventionnement-et-le-subventionnement-doperateurs-de-formation-linguistique-dans-le-cadre-du-parcours-daccueil-pour-primo-arrivants-en-region-de-bruxelles-cap/>

²³ Données extraites du site du comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes - <http://www.alpha-fle.be/>

- Alpha-FLE : pour public non francophone n'ayant pas acquis les compétences du CEB ou équivalentes
- Alpha écrit : pour public francophone n'ayant pas acquis les compétences du CEB ou équivalentes.

En premier lieu, le positionnement se fait sur le critère de scolarisation. Si la personne n'a pas été scolarisée ou a suivi quelques années d'enseignement primaire, elle sera dirigée vers la filière d'alphabétisation. Il conviendra lors de l'entretien préalable de s'assurer du nombre d'années scolaires suivies et non de l'âge auquel la personne a quitté l'école (les guerres, les crises et les situations familiales ont pu interrompre la scolarisation).

En second lieu, il s'agira de savoir si la personne est francophone ou non.

La structuration de la filière d'alphabétisation du volet linguistique du parcours d'accueil s'est fondée sur base de cette nomenclature issue de la reconnaissance politique et institutionnelle même du secteur de l'alphabétisation. Par là même, la longue et riche expérience de l'acteur de terrain, de sensibilisation et de recherche qu'est l'organisme *Lire et Écrire* est reconnue (malgré sa non-participation²⁴ en tant qu'opérateur de formation à la mise en place du dispositif) par le choix fondamental de l'approche orale en priorité dans le processus d'alphabétisation. Celle-ci propose en effet d'acquérir des compétences de base en oral avant d'entamer un parcours d'apprentissage de la langue écrite. Nous y reviendrons plus largement dans la partie I.B.4. sur l'approche de l'oral dans l'alphabétisation des adultes.

²⁴ Position de Lire et Écrire sur les décrets relatifs aux parcours d'accueil pour les primoarrivants – En ligne : <https://lire-et-ecrire.be/Position-de-Lire-et-Ecrire-sur-les>

Conclusion autour de notre positionnement en France et en Belgique

Nous avons donc dans cette partie présenté l’alphabétisation et l’évolution de ses concepts à l’international, dans quatre contextes francophones du Nord puis en Belgique francophone pour en souligner la singularité de son approche socialisante. Nous avons ensuite précisé l’historique et la création du dispositif institutionnel actuel dans lequel nous travaillons. En revenant sur l’évolution des dernières migrations en Belgique et à Bruxelles, nous avons cerné les enjeux humains, sociaux, institutionnels et pédagogiques de la mise en œuvre du parcours d’accueil en région bruxelloise pour mettre en évidence l’organisation de la filière d’alphabétisation à partir de laquelle nous pourrions définir les approches didactiques dans la partie suivante à propos de l’oralité et des didactiques de l’oral.

Enfin, il nous paraît pertinent en guise de conclusion de la partie I.A. de pouvoir positionner notre pratique au travers d’un regard croisé des déclinaisons du français langue étrangère et de l’alphabétisation en Belgique et en France.

En Belgique

En premier lieu, notre enseignement pourrait se trouver dans le Français langue étrangère (FLE) parce que nous enseignons le français à des personnes allophones (non locuteurs et en situation d’alphabétisation). Mais en réalité, notre enseignement se situe sur une double articulation. Le mouvement associatif belge francophone *Lire et Écrire* indique dans son cadre de référence pédagogique « *les balises pour l’alphabétisation populaire* » : « (...), les formations FLE/FLS (français langue seconde) ont une porte d’entrée linguistique : l’acquisition du français, alors que les formations d’alphabétisation ont comme porte d’entrée l’acquisition des langages fondamentaux et savoirs de base. Néanmoins les champs institutionnels de l’alphabétisation du FLE/FLS peuvent se croiser pour les personnes débutantes en français oral et qui abordent pour la première fois de leur vie l’apprentissage d’un langage écrit ».

Dans notre structure professionnelle, nous accueillons des apprenant·e·s allophones, confronté·e·s quotidiennement à la langue française en dehors des cours de français. C’est une situation endolingue qu’on pourrait nuancer à Bruxelles. Face au bilinguisme officiel de la ville/région, la langue d’usage majoritaire est le français. Cependant dans une ville d’un million d’habitants où plus de 150 nationalités se côtoient, dans de nombreux et très divers contextes, le paysage linguistique gagne en complexité²⁵ comme révélée par une étude de Rudi Janssens sur l’usage des langues à Bruxelles. De

²⁵ On pourra se référer ici à l’étude de Rudi JANSSENS. *L’usage des langues à Bruxelles et la place du néerlandais. Quelques constatations récentes* dans Brussels Studies, Bruxelles, n° 13, janvier 2008, 16 p.

ce fait, on pourrait considérer la contrainte sociale de l'usage du français comme moins exigeante que dans un contexte monolingue caractérisé comme celui de la France.

Il convient par ailleurs de préciser les caractéristiques du FLS. Dans l'ouvrage « *le FLE en questions – Enseigner le français langue étrangère et seconde* », sous la direction de Jean-Marc Defays, Jean-Pierre Cuq distingue langue maternelle, langue étrangère et langue seconde. Pour préciser cette dernière, il explique : « *Par nature, la langue seconde est une langue étrangère, mais elle a un statut juridique ou social particulier dans la communauté qui l'utilise dont elle est de fait une partie du répertoire linguistique et où elle joue un rôle particulier. (...) Le terme de langue seconde s'est aussi imposé dans le cas des personnes migrantes, dans les pays dont ils doivent absolument apprendre la langue pour participer à la vie commune* ».

En nous appuyant sur ces extraits, il semble que notre enseignement s'adresse aux personnes migrantes en Belgique, où elles doivent absolument apprendre une des langues officielles en fonction de la région linguistique où elles se trouvent, dans le cas présent elles ont choisi le français.

En termes pratiques, nous travaillons pour un opérateur linguistique, se situant dans le début du parcours d'accueil institutionnalisé bruxellois francophone. Notre public est adulte, non ou peu scolarisé, installé depuis moins de 3 ans et il intègre le parcours d'accueil. La caractéristique commune à tous nos groupes se définit par leur besoin de réponse à des situations de communication « *urgentes* » dans leur vie quotidienne respective.

Appuyant les données suivantes sur nos observations personnelles de la constitution de nos groupes durant six années de pratique, les nationalités les plus représentatives avec lesquelles nous travaillons sont syrienne, irakienne, afghane puis dans une moindre mesure marocaine, pakistanaise, indienne, palestinienne, libyenne et depuis quelques années nous rencontrons quelques autres nationalités d'Amérique centrale et d'Amérique du sud, notamment vénézuélienne, salvadorienne, équatorienne et brésilienne. Il est important d'ajouter que la majorité de ces personnes mais pas toutes ont le statut de réfugié (les autres bénéficient d'autres types d'autorisations de séjour).

Nous enseignons donc le FLS à des personnes dont la mobilité et la migration se caractérisent comme inévitables face aux guerres, aux persécutions, aux conflits, aux crises humaines et économiques. Nous ne considérons pas nous situer dans un contexte de décolonisation (ce n'est pas le lien direct unissant la Belgique et la plupart des pays représentés dans les groupes. En revanche pour certains pays, il y aurait un contexte de décolonisation « *linguistique* » avec le français. C'est le cas du Maroc notamment).

Nos apprenant·e·s entendent parler français, doivent le comprendre et interagir dans les espaces et organismes publics, les administrations, les commerces, les services, etc. Il·elle·s sont en contact direct avec des locuteurs francophones, mais surtout il·elle·s sont dans une situation d'urgence

communicationnelle au quotidien. Nous considérons alors effectivement enseigner le FLS dans un pays francophone du Nord où le français est la langue de socialisation.

Pour aller plus loin, nos apprenant·e·s sont confronté·e·s à « *la pression qu'exerce sur eux la nécessité de comprendre tout de suite ce que disent les natifs dans des situations réelles avec des enjeux bien concrets* » (ADAMI 2020 : 44).

Vient donc d'être précisé notre positionnement FLS dans, ce que *Lire et Écrire* a qualifié de double articulation. En tant que formatrice, nous avons une porte d'entrée linguistique qui est l'acquisition du français, mais nous avons également une porte d'entrée alphabétisante qui est l'acquisition des langages fondamentaux et savoirs de base. Il est convenu donc que ces champs institutionnels se croisent pour les personnes débutantes en français oral et entrant dans l'apprentissage d'un langage écrit.

Il convient maintenant de présenter notre approche de formatrice en alphabétisation.

Dans son cadre de référence, le mouvement *Lire et Écrire* précise et distingue cinq approches pour l'alphabétisation :

- L'approche scolarisante
- L'approche utilitariste
- L'approche thématique
- L'approche par projet
- L'approche conscientisante

Notre enseignement entre d'abord dans l'approche utilitariste, qui est le plus souvent centrée sur l'acquisition d'un oral et d'un écrit de survie liée à la vie quotidienne. Ensuite, il entre dans l'approche thématique, il se met au service de l'intégration dans les différents domaines de la société. Les apprenant·e·s peuvent prendre part au choix des thèmes de manière ponctuelle.

Il est important de rappeler ici le caractère institutionnel de nos modules qui imposent un apprentissage dit intensif sur une période relativement courte ; 200 heures en 10 semaines pour le public en alphabétisation à raison de 20 heures par semaine. L'approche par projet et l'approche conscientisante bien que très attrayantes ne peuvent pas entrer dans les besoins immédiats de l'apprentissage de nos groupes ou alors y sont introduites de manière ponctuelle, elles entrent néanmoins chez d'autres opérateurs linguistiques dans les objectifs de cohésion sociale et d'insertion professionnelle.

Nous référant au test de positionnement²⁶ de *Lire et Écrire*, le positionnement des personnes en alphabétisation se fait sur des niveaux de 1 à 5 ciblant des compétences langagières. L'institutionnalisation du parcours d'accueil a officialisé l'utilisation du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) et par là même l'approche actionnelle. En ce sens, les positionnements se réfèrent donc en alphabétisation comme en FLE/S à la nomenclature du CECRL. Pour aider au positionnement, le test propose un comparatif de compétences globales entre les niveaux d'alphabétisation et les niveaux du CECRL.

En France

Dans le contexte français, il paraîtrait évident, d'après nos précisions précédentes de lier notre positionnement d'enseignement au français langue d'intégration (FLI).

Il convient de revenir à la source de cette dénomination. Il s'agit d'un dispositif que le ministère français de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités locales et de l'Immigration et la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) ont mis en place en septembre 2011 et qui a pour but de créer un cadre pour l'enseignement et l'évaluation de la langue française des migrants qui arrivent en France. Il semble se dessiner l'objectif plus large de l'élaboration d'un référentiel destiné à labelliser les organismes du secteur de la formation linguistique des adultes migrant·e·s.

Au sein des pays francophones du Nord, la France se distingue par cette appellation à laquelle elle attribue une finalité, comme indiqué dans le Référentiel FLI : « *il s'agit de l'enseignement/apprentissage du français pour l'intégration, sociale, économique et citoyenne des migrants adulte* ». Le référentiel indique par ailleurs que le FLI n'est pas une nouvelle référence mais il « *contribue à la clarification puisqu'il s'agit d'un embranchement et non d'une scission* » et qu'il spécifie un public, les adultes migrant·e·s en France, une finalité particulière et un choix de politique linguistique.

Les propos de Virginie André et Hervé Adami dans l'article « *Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration* », reprenant les dires de Josianne Veillette dans « *L'immigration dans de petites villes 'bilingues' fribourgeoises, ou quand l'acquisition du français est révélatrice de logiques locales particulières* », viennent souligner la dénomination dans le contexte français : « *La politique d'intégration linguistique est liée, de façon plus générale, à la politique linguistique du pays d'accueil. En France, le monolingisme officiel réduit les questions de choix de la langue d'intégration au français et, par la même occasion, simplifie les questions linguistiques, ce qui n'est pas le cas en Suisse ou à Québec, par exemple, où les questions d'intégration par la langue sont, de*

²⁶ Le positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation – En ligne : <https://lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation>

fait, plus complexes (Veillette, 2013) ». Les exemples cités sont ceux de la Suisse et du Québec mais cette logique semblerait similaire en Belgique.

Dans cet article, les deux auteur·e·s démontrent que : « La spécificité de la formation des adultes migrants a conduit à l'élaboration d'un référentiel spécifique et donc de critères spécifiques d'évaluation et de certification des organismes de formation. Il encadre désormais les démarches pédagogiques et didactiques des formations linguistiques des adultes migrants. (...) Néanmoins, le faible niveau de scolarisation reste une spécificité importante des migrants. (...) Or, cette caractéristique essentielle des apprenants migrants, la didactique du FLE/FLS ne sait pas la traiter. Bien davantage : elle ne l'a jamais intégrée à sa réflexion, ou bien de manière marginale ou ponctuelle. (...) Ce qui caractérise le dispositif FLI, et comme son appellation l'explique sans ambiguïté, c'est le fait qu'il inscrit la formation linguistique des migrants dans un parcours d'intégration économique, sociale et citoyenne. Or, cette notion d'intégration n'est pas consensuelle et suscite un débat politique, y compris parmi les didacticiens ».

Le premier questionnement autour du FLI se pose par le choix du terme intégration. Le référentiel le met en évidence : *« Le débat partage d'un côté les tenants d'un modèle de société multiculturelle et différentialiste, réticents à toute forme d'assimilation, voire d'acculturation (...), et de l'autre les tenants du modèle républicain qui voient, dans les différences culturelles revendiquées, un risque de communautarisation de la société et d'éclatement de la collectivité des citoyens » (Vicher 2011 : 8).*

Un collectif de chercheurs a proposé dès lors une réflexion critique *« Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI »* sur la base de ce référentiel. L'article appelle à la vigilance sur les implications didactiques du FLI et sur ses effets en matière de formation des acteurs de l'insertion des migrant·e·s. En cela, il fait ressortir des conceptions théoriques et notionnelles contestables autour *« des liens entre langue, insertion culturelle et sociale et accès aux « valeurs » ou « principes » socio-culturels du pays d'accueil, présentés de façon univoque et unilatérale, historiquement et politiquement préoccupante »* et *« de la didactique du français à enseigner et de la formation des acteurs en amont ».*

La remise en cause politique du sigle y est plus largement mise en évidence. Nous nous intéressons davantage aux critiques sur l'approche techniciste dont émerge l'objectif *« pragmatique »* du FLI dans le référentiel. D'après les auteur·e·s, cet objectif dit pragmatique *« exclut, formulé ainsi, tout travail sur le rapport aux langues, la critique historique de la notion même de langue, les rapports aux apprentissages et à la formation, qui constituent pourtant des socles nécessaires à intégrer dans les formations linguistiques ».*

Si dans le FLI, les démarches pédagogiques et didactiques d'une part ciblent la formation linguistique des adultes migrant·e·s dont le faible niveau de scolarisation demeure une spécificité et d'autre part privilégient l'apprentissage oral en lien direct avec l'environnement quotidien de l'apprenant, nous

pourrions confirmer que la finalité de notre enseignement y répond. Si en revanche le FLI entre dans une approche pragmatique intégrative dans le contexte de la France, non il ne correspond pas à notre enseignement puisque notre contexte est belge précisément bruxellois. Selon nos observations, d'une part le contexte plurilingue et les codes sociaux bruxellois n'imposent pas autant d'exigences dans l'usage de la langue et de ses interprétations sociales, d'autre part l'approche française est marquée par un choix politique pragmatique qui semble différent de celui de la région bruxelloise en terme d'accueil, comme indiqué dans le point présentant le parcours d'accueil bruxellois.

Cette parenthèse répond à une clarification exhaustive autour des dénominations. Elle permet par ailleurs de préciser nos démarches envers un public ciblé par le parcours d'accueil francophone à Bruxelles concernant seulement des non natifs comme présenté préalablement. Nous y reviendrons plus largement dans la partie I.B., mais nous pourrions envisager précisément notre enseignement dans l'étape de *préalphabetisation* comme définie par Hervé Adami (ADAMI 2009 : 75) dans laquelle la réalité connue est l'interaction orale et à partir de laquelle il convient de débiter le processus d'alphabetisation.

Cependant, présenter l'approche spécifique de l'alphabetisation de l'acquisition orale avant d'entamer le passage à l'écrit en Belgique francophone dans le cadre du parcours d'accueil bruxellois, nous oblige à rester fidèle à la nomenclature antérieurement indiquée du Comité de pilotage permanent sur l'alphabetisation des adultes et situe notre enseignement dans la formation en alphabetisation/FLE oral.

Aujourd'hui, notre pratique de formatrice amène au questionnement autour de la trace d'apprentissage oral auprès d'un public non-lecteur, non-scripteur, non locuteur du français afin de créer des situations d'oral riches et constructives. Cette problématique qui nous intéresse est véritablement née de notre pratique, qui elle est largement influencée par des méthodologies du français oral en alphabetisation conceptualisées et structurées par des formatrices du mouvement *Lire et Écrire* en Belgique francophone. Il s'agit donc construire ce lien entre concepts académiques et pratiques de terrain. Dans cette seconde partie, nous tenterons de définir l'oralité sous ses dimensions anthropologique et sociologique pour mettre en évidence ses concepts dans notre imaginaire. Puis nous nous demanderons ce qu'il en est de la didactique de l'oral par un aperçu dans la pédagogie, dans l'andragogie, dans la formation linguistique des adultes migrant·e·s et précisément dans l'alphabetisation pour adultes. Nous souhaitons d'ores et déjà alerter que cette approche n'est pas de proscrire l'écrit mais elle est de laisser place à l'apprentissage oral pour préparer voire conditionner ce que sera l'apprentissage écrit. Nos questionnements se concentreront alors sur l'apprentissage oral et ses enjeux.

B – L’oralité et les didactiques de l’oral

Nous nous intéresserons d’abord à la question de l’oralité parce que ses dimensions historique, anthropologique, psychologique et sociologique sont fondamentales quant à la place de l’oral dans la didactique.

1 - L’oralité et l’égalité des intelligences

Nous nous appuyons ici sur un ouvrage de Jean-Pierre Terrail intitulé « *De l’oralité : Essai sur l’égalité des intelligences* » parce qu’il y précise les ressources de l’oralité : « (...) *de ce dont la pensée humaine est capable quand elle ne dispose pas du support de l’écriture* ». Autour d’un enjeu qu’il qualifie de silencieux, implicite mais décisif, il pose la question essentielle, qui nous intéresse ici, celle d’examiner l’oralité pour elle-même, hors de toute comparaison avec la culture écrite. L’auteur ici propose de donner une image positive des êtres parlants, sa pensée se concentre davantage sur les ressources de l’oralité avant d’entrer dans le monde de l’écrit.

Cette analyse nous permet d’y voir un parallèle avec le monde de la formation pour adultes allophones en situation d’alphabétisation. L’oralité est bien souvent non envisagée dans les savoirs parce que dans nos milieux lettrés possiblement seul l’écrit est vu comme le pouvoir conféré à la pensée. Notre intention est donc, à travers les mots cités de Jean-Pierre Terrail, de rendre compte de cet apriori dans l’enseignement et de le relier plus particulièrement à la formation linguistique pour adultes migrant·e·s en situation d’alphabétisation. Nous reprenons alors des éléments nous paraissant essentiels des différentes hypothèses exprimées émanant précisément de l’imaginaire occidental.

Les confrontations des nations d’Europe à la variété des peuples et des langues du monde dès le XVI^e siècle suscitent l’intérêt des élites et font naître les premiers recensements de la diversité linguistique. Parmi les hypothèses issues de nombreuses contributions du corps académique est supposée que l’être humain²⁷ n’accède pas d’emblée à la rationalité : « *l’humanité se développe au long d’un axe qui va de l’âge des émotions et du sensible à celui de l’abstraction, du raisonnement, de la philosophie et de la science* ». Jean-Pierre Terrail rappelle les mots de Jean-Jacques Rousseau, dans son « *Essai sur l’origine des langues* », exprimant que « *La première invention de la parole ne vint pas des besoins mais des passions. (...) On ne commencera pas par raisonner mais par sentir* ». Il vient ensuite à expliciter l’évolution du langage : « *D’abord on ne parla qu’en poésie, on ne s’avisait de raisonner que longtemps après (...). À mesure que les besoins croissent que les affaires s’embrouillent, que les lumières s’étendent le langage change de caractère ; il devient plus juste et moins passionné : il substitue aux sentiments les idées, il ne parle plus au cœur mais à la*

²⁷ Afin de nous adresser au mieux aux femmes comme aux hommes, nous privilégions des expressions dites épiciènes, ici l’homme est remplacé par l’être humain.

raison ». Le passage de l'oralité à la culture écrite marque alors la rupture dans cette évolution : « *l'écriture, qui semble devoir fixer la langue, est précisément ce qui l'altère ; elle n'en change pas les mots mais le génie ; elle substitue l'exactitude à l'expression* ».

On retrouve dès la fin du XVIIIe siècle en Europe cette perspective de l'ancrage de l'écrit comme seule forme d'expression de la raison. Le chemin de l'évolution est donc celui qui part de la sensibilité et qui conduit à la raison. D'après Jean-Pierre Terrail, cette thématique dite rousseauiste sera développée et élargie à sa conception de ce qu'est l'enfant avant d'être adulte dans son ouvrage « *Emile ou De l'éducation* » évoquant alors sa représentation de ce qu'était l'homme sauvage avant de devenir civilisé. La démarche éducative serait d'amener l'enfant « *à travers les pays des sensations, jusqu'aux confins de la raison puérile* ».

La deuxième moitié du XIXe siècle fera émerger de nombreux changements dans la réflexion sur l'histoire des langues dont certains font apparaître des propos « *disqualifiants, pour ne pas dire méprisants, à l'égard de l'étranger, du non occidental* » (Terrail 2009 : 41). Le XXe siècle lui semble marqué par l'essor du souci d'objectivité dans les sciences sociales mettant en garde contre les risques d'ethnocentrisme, bien que dans les cinquante premières années demeure, dans l'anthropologie occidentale, cette conception d'une mentalité primitive, « *dépourvue d'esprit critique, acceptant sans difficulté ce qui nous paraît absurde, impossible ou contradictoire* » (Terrail 2009 : 47). Dans l'après-guerre, il semble alors clair que cette posture est contestée voire dévaluée, l'auteur mentionne la contestation radicale et retentissante de Jacques Derrida à propos du « *logocentrisme* » de Rousseau. Mais Jean-Pierre Terrail rappelle bel et bien que cette « *version savante de l'opposition du sauvage et du civilisé, si massivement prégnante dans la France de l'empire colonial, on ne saurait cependant sous-estimer ce qu'a pu être son impact* ». Il dresse alors l'héritage, selon lui, de cette thématique rousseauiste laissée dans le champ de la psychopédagogie et pense ainsi : « *On en n'a d'évidence pas fini avec une vision de l'oralité, qu'elle soit celle du sauvage ou celle de l'enfant, qui se plaît à lui attribuer les signes inverses de la rationalité occidentale* ». En dénonçant ainsi les nouvelles connaissances sur les puissances de l'écrit, il indique que « *cette vision peut rebondir aujourd'hui sous la forme d'un scriptocentrisme qui retient essentiellement de l'oralité l'absence des pouvoirs conférés à la pensée par les technologies scripturaires* ». D'après lui, l'intérêt d'une réflexion ouverte sur la question de l'oralité restera actuel tant que l'opposition du sauvage et du civilisé ne cessera de hanter l'imaginaire occidental. L'oralité seule nous permet dès l'enfance de communiquer, de comprendre et de nous faire comprendre sans le recours à l'écrit, il faudrait donc sortir du scriptocentrisme ou de ce concept que seul l'écrit nous fait accéder à la pensée, à la raison pour donner à la pratique orale une place fondamentale à l'accès à l'apprentissage, à la réflexion et finalement à la raison.

À travers ce retour historique de Jean-Pierre Terrail aux dimensions anthropologique et psychopédagogique sont soulevées d'importantes réflexions sur la perception de l'oralité. A-t-elle

une place à part entière dans notre imaginaire occidental ? Cette forme de scriptocentrisme propre à notre société empêche-t-elle de penser toute approche de l'oral dans les pédagogies ? N'est-elle pas inhérente au monde de l'enseignement ? Quelles pourraient être les caractéristiques propres à la didactique de l'oral dans l'enseignement comme la formation pour adultes ? Quelle approche nous intéresse dans la formation d'alphabétisation pour adultes allophones ?

Pour un·e formateur·rice en alphabétisation lors des premiers modules concernant l'oral dans un premier temps (comme le dispositif dans lequel nous enseignons est ainsi organisé), la question de l'oralité est au cœur des réflexions, au cœur de la remise en cause de nos évidences. Comme Jean-Pierre Terrail y fait allusion, nous envisageons de partir du postulat de « *l'égalité des intelligences* » du pédagogue Joseph Jacotot, qu'on retrouve dans l'ouvrage de Jacques Rancière « *Le maître ignorant* », auprès d'apprenant·e·s n'ayant pas été bercé·e·s par le seul pouvoir de l'écrit. Il s'agit de mobiliser toutes les intelligences en affirmant leur égalité, il s'agit de refuser le renoncement pédagogique.

Nous ne cherchons pas à nier les liens et les fondamentaux entre l'oralité et l'écriture qu'on retrouve dans l'ouvrage « *Entre l'oralité et l'écriture* » de Jack Goody, ni à nier le rôle l'écriture comme élément majeur dans l'accès au raisonnement, ni à ouvrir les questionnements de la linguistique quant au rôle de l'écrit seule transcription de l'oral ou investi d'une autorité et d'une légitimité égale à celles de l'oral. Nous proposons de sortir de notre conditionnement à la primauté accordée à l'enseignement de l'écrit. Nous chercherons donc à connaître ce qu'il est en des didactiques de l'oral dans les contextes de la pédagogie, de l'andragogie et aux besoins spécifiques dans la formation linguistique des adultes migrants pour finir par nous intéresser plus précisément à la didactique de l'oral dans l'alphabétisation pour adultes allophones en Belgique francophone puisqu'elle inspire directement notre pratique de formatrice.

2 - Didactique de l'oral dans l'éducation

Tout enfant apprend à parler avant d'entrer à l'école. L'oral a de ce fait une identité bien particulière parce qu'il sert à tous les apprentissages. Il est l'élément fondamental de l'interrelationnel. Construire et faire évoluer son expression orale reste indispensable pour le devenir de chacun et chacune. L'apprentissage oral mériterait ainsi toute l'attention des pédagogues.

En 2000, la pédagogue Elisabeth Nonnon, dans un article « *la parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation* » met en avant la préoccupation de l'oral correspondant « *à une demande sociale et institutionnelle insistante (...)* ». Elle clarifie trois contextes de besoin d'oral en milieu scolaire pour en discerner les enjeux.

2.1 - Le lieu social

Le premier niveau se caractérise par le lieu social que sont la classe et l'école. « *La prise de parole y est liée à des enjeux liés à la cohérence de la communauté scolaire, et à travers elle, de la communauté sociale (...)* ». Ici, l'oral est accepté au sens large pour toutes les disciplines et signifie l'ensemble des interactions sociales. L'auteure lui donne un sens didactique « *en disant que c'est à travers les interactions verbales ordinaires dans chacune des situations d'apprentissage que se construisent le sens des activités disciplinaires (...)* ». Elle mentionne enfin l'obligation d'attention à la gestion des activités dans la classe pour améliorer l'oral, de laisser place au tâtonnement, d'ouvrir à la discussion, pour mettre en place un climat propice et favorable à l'expression orale.

2.2 - Le lieu d'apprentissage

Le deuxième niveau est celui de la classe comme lieu d'apprentissage dans toutes les disciplines mais surtout en français. L'auteure dit que « *l'origine de la centration sur l'oral est alors l'attention aux processus d'apprentissage. Les didactiques de toutes les disciplines ont été amenées à se poser la question de l'oral, sa maîtrise et ses obstacles, dès qu'elles ont commencé à s'interroger précisément sur les démarches des élèves. (...) Valoriser l'oral, c'est s'intéresser aux fonctions du langage dans les activités engagées lors des séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue avec l'enseignant qui permettent de réelles avancées conceptuelles* ».

Ici le sens de l'oral sera celui de la verbalisation. D'une part, cette dernière amène la mise en mots et d'autre part, elle contraint aux questions d'explication des démarches. L'auteure développe : « *C'est que la verbalisation, les confrontations à travers les échanges, la résolution de controverses jouent un rôle moteur dans la construction des notions et l'appropriation des savoirs, que les savoirs et savoir-faire à construire sont en grande partie des savoir-faire de discours (...)* ». Il faut en retenir la place du discours oral et sa forme comme fondamentaux de la construction et l'appropriation du savoir.

2.3 - Une demande institutionnelle

Le troisième niveau est celui des compétences langagières spécifiques à acquérir dans une cohérence culturelle plus large. Il s'agit ici de la demande institutionnelle. Elisabeth Nonnon parle du décalage entre « *les ambitions affichées et l'inégalité des élèves dans les pratiques orales* ». Elle fait également remarquer que cette inégalité se manifeste d'autant plus dans la compréhension, la mise en œuvre du discours et les « *tâches de communication de plus en plus complexes (...)* ».

Cet apprentissage des compétences langagières spécifiques semble selon elle difficile à appliquer pour des raisons de temps, de gestion des hétérogénéités mais aussi parce que cet apprentissage est « *un objet fuyant et fugace* » qui pour être étudié nécessiterait du matériel spécifique à

l'enregistrement ou bien aux transcriptions. Enfin elle met le doigt sur ce qui nous interpelle ici à savoir « *qu'il n'y pas vraiment de tradition scolaire, d'activités légitimées et de références claires* » pour définir le domaine d'apprentissage basé sur l'état des lieux des compétences langagières en spontané et la « *formulation des objectifs et des normes* ». Elle indique par ailleurs cette tentation pour légitimer de « *recourir à des formes très codifiées et formelles, (...) comme les exercices codifiés de l'écrit* ».

Ainsi elle met en perspective le sens donné à l'oral comme prise de parole devenant objet de pratique, d'écoute et de réflexion. En faisant de l'oral un objet explicite d'enseignement, on pourra parler spécifiquement de didactique de l'oral, « *aussi légitime que la lecture, l'écriture, la littérature ou la grammaire* ».

Enfin, elle souligne le problème fondamental de l'oral qui se pose par ailleurs dans les trois niveaux mentionnés : « *on a souvent tendance soit à les confondre soit à en privilégier un en pensant que les autres vont automatiquement en découler* ». Elle rappelle par ailleurs que : « *dans une société moderne, les discours oraux méritent d'être étudiés (...) puisqu'ils sont des objets culturels : par exemple, on parlera des genres oraux codifiés qui font partie du répertoire des usages sociaux* ».

Dans un autre article publié en 2016 « *40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions* », Elisabeth Nonnon, a mis en évidence l'histoire de la didactique de l'oral « *40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions* ».

Elle y révèle, à travers son historique, les défis de la didactique de l'oral d'hier et d'aujourd'hui. Plusieurs extraits pertinents nous amènent à lier ces défis dans le contexte qui est le nôtre auprès d'un public adulte primo-arrivant non ou peu scolarisé et non locuteur du français.

Malgré l'important développement des savoirs sur la langue parlée sur les quarante dernières années, l'auteure rappelle que : « *l'évolution des discours (...) est significative à la fois des spécificités de cet objet de travail, et de questions et tendances plus générales de la didactique du français face aux problèmes qui se posent à elle, qu'elle a assumés de façon différente, ou contournés plus ou moins selon les périodes. La question de l'oral rappelle avec insistance ces problèmes : les inégalités de langage et les moyens d'éviter les discriminations dans les activités de français, la place du travail sur la langue, la genericité et la contextualisation des normes et des modèles, les rapports entre description et prescription, la prise en compte de l'économie du travail scolaire dans les analyses et les incitations* ». Ceci nous rappelle que la didactique de l'oral répond fondamentalement à l'efficacité de l'apprentissage ancré dans les rapports sociaux.

Elle mentionne également qu'on peut aujourd'hui mesurer les mises en œuvre dans la connaissance des pratiques et usages oraux par la création d'indicateurs et de méthodes d'analyse mais aussi les manques toujours présents comme par exemple l'évaluation des progressions et la fixation de points

de repère. Elle indique d'ailleurs que « *La continuité de ce travail bute sur des difficultés qui touchent au cœur de la discipline : difficultés méthodologiques, liées à la question du coût des observations en classe, de leur durée, qui renvoie au problème des conditions de validité des conclusions ; questions épistémologiques, relatives au statut des modèles, des régularités génériques, au type de généralité à construire quand on travaille sur des activités contextualisées, en partie imprévisibles, également à la façon dont une discipline à visée scientifique portant sur des pratiques normatives peut penser sa propre dimension normative* ». Cependant sur une touche d'optimisme, elle conclut que la confrontation aux difficultés mentionnées suscite des indices d'une conscientisation. Il y aurait selon elle une plus grande prise en compte des attendus et une réelle réflexion des enseignant·e·s. Elle finit par ces mots qui prennent beaucoup de sens dans notre contexte : « *Cette référence à la dimension sociale et démocratique de la didactique du français, (...), n'est pas un péché de jeunesse ou une ringardise dont on sourit, mais il faut beaucoup de travail encore pour qu'elle soit plus qu'une incantation* ».

Les trois contextes que l'auteure définit, à travers le rôle social, institutionnel de l'oral exigé à l'école révèlent la faiblesse voire l'absence de la didactique de l'oral malgré son rôle essentiel à l'acquisition des apprentissages, à la structuration d'un soi dans un groupe et au devenir d'un membre d'une société démocratique. De plus, dans la recherche de construction d'une didactique de l'oral dans l'enseignement au cours des dernières décennies, la pédagogue fait remarquer une évolution certes portée par la prise de conscience du corps enseignant de la nécessité de cette didactique mais qui exige encore beaucoup d'efforts et de travail.

Notons par ailleurs qu'une autre chercheuse, Elisabeth Bautier, dans son article « *Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?* », avertit : « *la place croissante de l'oral dans les pratiques de classe et les dispositifs didactiques participe, à l'insu des enseignants, de l'accroissement des inégalités sociales des apprentissages* ». À ceci, nous ajouterons Philippe Perrenoud dans son article « *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral* » postule : « *La maîtrise de l'oral informatif, explicatif, injonctif, argumentatif, décisionnel est aujourd'hui encore largement l'apanage des privilégiés (...). C'est justement pour lutter à armes moins inégales, pour faire partie d'une majorité moins silencieuse que beaucoup de gens auraient intérêt à maîtriser mieux la communication orale* ».

Nous trouvons alors particulièrement opportun de rappeler que l'oral est un enjeu social fondamental et ce depuis l'enfance parce qu'on sait tous comment la manière de s'exprimer va altérer le regard et le jugement des autres portés sur nous. Cette maîtrise de l'oral est porteuse d'inégalités. Dans l'éducation comme dans la formation pour adultes, il faut pouvoir prévoir, anticiper, mettre en place la construction de la compétence orale. Pour les personnes primo-arrivantes non locutrices du français

dans nos sociétés européennes, cet enjeu social est alors immense. La didactique de l'oral devient essentielle, élémentaire, centrale à l'accueil et l'intégration des personnes primo-arrivantes.

3 – Didactique de l'oral dans la formation linguistique d'adultes migrants

3.1 - L'andragogie

Notre contexte professionnel porte sur la formation linguistique d'adultes migrants. Il est incontournable de définir les approches concernant spécifiquement l'apprentissage des adultes. Le terme d'andragogie apparaît très largement dans les recherches correspondantes. Le terme ne naît pas par opposition à la pédagogie mais en complémentarité aux spécificités de l'apprentissage des adultes. Il s'inspire de courants humanistes qui s'intéressent aux compétences plus complexes et surtout à l'expérience des adultes.

En 1980, l'UNESCO dans la « *terminologie de l'éducation des adultes* » entérine son usage et le définit comme tel : « *Il désigne la science et l'art d'aider les adultes dans leur apprentissage ainsi que l'étude de la théorie et de la pratique de l'éducation des adultes* ».

Si Malcom Knowles rappelle dans son ouvrage « *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation* » les premières apparitions du mot dès 1833 et son usage de plus en plus fréquent dans les sciences de l'éducation dans le monde slave et germanique particulièrement, il est reconnu pour en avoir théorisé quatre principes fondamentaux.

1. Le concept de soi de l'apprenant (l'autonomie, l'auto-diagnostic, l'auto-évaluation, climat d'acceptation et coopération).
2. L'adulte apprend à partir de son expérience.
3. L'apprentissage est lié aux tâches développementales (la motivation est extrinsèque).
4. L'application immédiate des apprentissages (la centration sur la personne plus que sur le programme).

À partir de ces quatre principes, M. Knowles préconise les caractéristiques suivantes :

- de tenir compte de l'environnement (physique et relationnel) pour instaurer un climat propice à l'apprentissage,
- de diagnostiquer les besoins d'apprentissage,
- de créer un mécanisme de planification et de décision incluant les apprenants,
- de formuler les objectifs du programme, de concevoir des expériences de l'apprentissage,
- de penser l'évaluation de la formation (par le·la formateur·rice et les apprenant·e·s).

Rappeler les fondements et définitions de l'andragogie est essentiel pour accéder à d'autres conceptualisations de l'éducation des adultes parce que le défi, dans notre contexte, demeure de créer

des situations d'apprentissage utiles à l'oral et pleines de sens pour des adultes allophones en situation d'alphabétisation.

3.2 - *Le processus d'acculturation linguistique des adultes migrant·e·s*

Apprendre une langue n'est pas neutre. Apprendre une langue nécessite l'acquisition des codes culturels liés à cette langue et à la société à laquelle on participe.

Or le processus d'acculturation linguistique est rendu efficace par le temps long passé à l'apprentissage, par exemple, « *Le processus d'acculturation linguistique des enfants de migrants (...) est rapide parce qu'ils sont au contact quasi exclusif du français, en dehors de la sphère familiale. (...) cette acculturation est d'autant plus efficace et rapide que le temps passé à l'école est long. La formation se compte en milliers d'heures consacrées directement ou indirectement à l'apprentissage de la langue cible. Cependant, il n'en va pas de même pour les migrants adultes qui n'ont droit, dans le meilleur des cas, qu'à quelques centaines d'heures de formation linguistique* » (ADAMI 2009 : 37). Ce processus est donc plus long et plus complexe. Notons néanmoins que le domaine de la formation linguistique des adultes migrant·e·s s'inscrit dans un cadre d'immersion de la langue cible. Nous mentionnions antérieurement, par les propos d'Hervé Adami, les enjeux sociolangagiers complexes auxquels doit répondre notre public au quotidien. L'apprentissage se fait donc par l'interaction avec les locuteurs natifs, celle-ci est, selon l'auteur, le vecteur principal de l'acquisition de la langue cible.

Ce sont donc ces caractéristiques essentielles auxquelles nous ferons appel pour faire intervenir les concepts didactiques. Si nous nous référons aux principes de l'andragogie, nous devons la resituer dans le contexte de la formation linguistique relativement courte proposée à un public en situation d'immersion linguistique confronté aux enjeux sociolangagiers exigés par leur adaptation à notre société mais particulièrement il nous faut la resituer dans les enjeux de l'alphabétisation.

3.3 - *La place de l'oral dans la formation linguistique pour adultes*

Maria-Alice Médioni fait remarquer la rupture marquée par la perspective actionnelle du CECRL dans l'évolution de l'apprentissage du français langue étrangère. Dans un de ses articles « *Pour apprendre une langue, il faut la parler* », l'auteure explique que « *l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre – et non plus de l'apprendre pour la parler -, que l'apprenant est un usager de la langue et un acteur social, que les activités langagières prennent sens dans des contextes sociaux d'usage de cette langue, et que la compétence 'parler une langue étrangère' se décline en plusieurs activités langagières (...) Pour pouvoir parler, il faut avoir quelque chose à dire à quelqu'un, avoir les moyens de le dire du point de vue de la langue mais aussi du cadre, c'est-à-dire un espace où la prise de parole et la communication puissent avoir lieu* ».

Hervé Adami préconise lui de donner toute sa place à l'oral et regrette par ailleurs que la question de l'oral ne se posait pas auparavant similairement au champ scolaire puisque l'enseignement du français a d'abord été abordé comme celui de l'écrit constituant la norme. Il mentionne que c'était également le cas dans le domaine de l'enseignement du français pour migrant·e·s où les différentes méthodes ou manuels jusqu'aux années 2000 ne laissaient pas de place à l'oral « *non pas qu'il soit volontairement mis de côté mais parce que les concepteurs des méthodes et des manuels intégraient l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, sans faire de distinction : apprendre une langue, c'est apprendre à la lire et à l'écrire et, inversement, apprendre à lire et écrire une langue, c'est l'apprendre tout court* » (ADAMI 2020 : 43). Ce qui est en jeu pour l'auteur ici, c'est le principe de séparation des aptitudes dans l'apprentissage. Il rappelle la réalité de l'immersion que vivent les migrant·e·s, mais ne préconise pas de hiérarchie entre l'écrit et l'oral ni de priorité didactique de l'un ou de l'autre. En réalité, la séparation des aptitudes dont il présente les concepts, fait directement référence à l'approche actionnelle et aux compétences du CECRL. La compréhension de l'oral, la production orale, l'interaction orale qui fait intervenir les deux précédentes, la compréhension écrite et la production écrite sont donc abordées selon lui de façon distincte et procèdent d'un enseignement différencié. Si cette position est déjà plus proche que celle qui concerne notre contexte, elle ne répond pas à notre question de priorité didactique. Si on reconnaît le besoin urgent communicationnel propre aux adultes migrant·e·s et la nécessaire distinction des aptitudes, on ne donne pas une place prioritaire à l'apprentissage oral. Il nous faudra maintenant nous intéresser précisément aux adultes migrant·e·s allophones en situation d'alphabétisation donc non ou peu scolarisés pour nous approcher de la priorité didactique donnée à l'apprentissage oral.

4 – Didactique de l'oral dans l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone

La partie I.A.2. sur les points de repère dans les francophonies du Nord a fait ressortir la vision d'émancipation sociale de l'alphabétisation en Belgique francophone par le choix d'une approche conscientisante mais dans l'opposition à une approche pragmatique.

Ce défi majeur est largement consacré par l'association *Lire et Écrire* qui affirme que « *Toute langue est une manière de voir et de penser le monde. (...) La pratique de la langue orale en alphabétisation populaire s'inscrit dans des rapports sociaux réels comme outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie et dans son milieu. En ce sens, « faire de l'oral » consiste à découvrir, comprendre et pratiquer l'étendue et la complexité des usages sociaux de la langue orale en français et des savoirs linguistiques qui y sont liés, que l'on soit francophone ou non* » (Lire et Écrire 2017 : 104).

Notre contexte d'enseignement s'adresse à ce public adulte non locuteur du français et en situation d'alphabétisation récemment installé à Bruxelles. Les enjeux sont multiples. Nous pourrions même

leur donner un caractère urgent pour répondre à toutes les situations langagières auxquelles les apprenant·e·s sont confronté·e·s au quotidien. Pour cibler au mieux l'approche didactique, il nous faudra dans un premier temps savoir à qui on s'adresse. Qu'est-ce qui caractérise le public en alphabétisation ? Quelles perspectives les formateur·rice·s sont amené·e·s à envisager ? La question s'appuie sur le rapport au langage chez les personnes non scolarisées. Il est fondamental d'indiquer que celui-ci est d'abord structuré autour de l'oral et non de l'écrit. Qu'est-ce qui caractérise alors l'apprentissage d'un adulte en situation d'alphabétisation ? Quelles approches didactiques en découlent ?

4.1 - Le rapport au temps, à l'espace, au langage dans l'analphabétisme

Le Collectif Alpha à Bruxelles s'est penché dans un dossier intitulé « *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives* » sur les difficultés des analphabètes et s'interroge sur l'impact de la non-scolarisation sur la structuration de leur pensée et sur leur mode d'apprentissage. Il s'agit de développer des compétences techniques mais également d'acquérir une nouvelle manière de structurer sa pensée. C'est introduire à un nouveau rapport au langage. Patrick Michel, l'un des auteurs du dit document rappelle cette logique de déconnexion entre l'apprentissage scolaire et notre propre réalité concrète : « *En effet, notre société va toujours plus vers le cognitif, l'abstrait, l'universel, l'écrit au détriment de l'affectif, du concret, du particulier et de l'oral* ».

L'apprentissage de la langue française, orale et écrite, est souvent conçu comme un acte technique alors que le défi est de permettre aux apprenant·e·s de « *s'approprier une nouvelle culture : la culture de l'abstraction, de l'universel, de l'écrit... Cette culture à laquelle l'école nous forme, et ce depuis la maternelle* ».

S'en suivent des malentendus dans le langage pédagogique qui ne sera pas appréhendé de la même manière par les apprenant·e·s non-scolarisé·e·s que par le-la formateur·rice. Parmi les défis rencontrés, on retrouvera :

- L'abstraction, c'est-à-dire distinguer la réalité de l'exemple pédagogique. Ce qu'on pourra interpréter en termes d'erreurs voire d'incompétences doit se traduire différemment et doit prendre en compte que « *la prévalence de l'expérience personnelle concrète sur une certaine distance abstraite induite par le langage écrit « scolaire »*. En effet, dans une société scolarisée, les gens ont été habitués à traiter des éléments écrits entre eux, et non en fonction d'une réalité extérieure concrète liée à leur propre expérience ».
- Le passage de l'affectif au cognitif. Pour l'apprenant·e découvrant la grammaire, on retrouvera là également la prévalence du personnel et de l'affectif concret demandant une distance induite abstraite. L'écrit demande de passer du particulier à l'universel, « *de ma situation à une situation-type* » or cette situation-type n'est pas reliée à une expérience

individuelle. La compréhension des images et symboles peut paraître des codes universels pour les formateurs·rices or ils ne le sont pas forcément.

- La difficile combinaison de l'espace, du temps et de l'écrit dans l'appréhension et le repérage. L'auteur appuie ses arguments à travers l'utilisation du tableau à double entrée omniprésent dans nos contextes au quotidien, qui combinent espace, temps et langage ou encore un tableau récapitulatif très apprécié du monde administratif.

Les auteurs du document présentent des pistes d'actions²⁸ paraissant extrêmement pertinentes voire indispensables dans l'approche d'un·e formateur·rice en alphabétisation. Il·elle·s proposent de :

- Prendre du recul sur nos évidences pour ne pas risquer d'interpréter de façon erronée sur ce que fait ou dit la personne.
- Dépasser notre interprétation des erreurs par le dialogue nous permettant de resituer l'erreur, viendrait-elle de l'apprenant qui ne donne pas la réponse attendue ou du/de la formateur·rice qui ne s'est pas fait comprendre ?
- Analyser et chercher à comprendre la logique qui sous-tend la vision des choses de l'apprenant·e.

Le·la formateur·rice se devra de se distancer de ses propres apprentissages scolaires et cette prise de recul ne sera pas évidente. Elle demande d'aller à l'encontre de nos conditionnements et de notre représentation de l'apprentissage.

4.2 - L'approche orale avant l'approche écrite en contexte de préalphabétisation

La présentation de notre contexte professionnel dans la partie I.A.4.3. a montré l'organisation de nos modules d'alphabétisation. La priorité est donnée à l'oral en début d'apprentissage en alphabétisation des adultes, on parle précisément de l'apprentissage du français oral en alphabétisation. On pourrait apercevoir dans cet enchaînement d'approches un parallèle avec l'apprentissage des enfants qui entrent dans la lecture et l'écriture ayant acquis le langage parlé auparavant. Dans l'objectif de cadrer d'ores et déjà ce parallèle, nous rejoindrons ici les auteurs du rapport « *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives* » du Collectif Alpha qui ont caractérisé les différences entre les enfants et les apprenants en alphabétisation. La tendance à penser que les cours d'alphabétisation s'apparentent aux cours primaires doit être questionnée voire remise en cause. Les enfants entrent dans un processus de scolarisation dès l'école maternelle, il·elle·s y apprennent à être des élèves, il·elle·s y construisent les attendus sociocognitifs de l'école. La large utilisation des symboles en représentation l'illustre

²⁸ Il est intéressant de remarquer que le collectif Alpha, dans ce document de travail, mentionne une piste différente émanant de Jean-Pierre Terrail. Elle contrebalancerait les travaux précédemment mentionnés, en cherchant à dépasser une approche scriptocentriste « *qui consiste à imputer au langage et à la pensée des groupes non ou peu lettrés les caractéristiques inverses de celles que l'on prête à la pensée lettrée* »

parfaitement. L'enfant est en construction de son rapport au monde et aux savoirs alors que l'adulte en situation d'alphabétisation a déjà construit ce rapport mais différemment. Il ne s'agit pas de préparer l'apprenant·e à aller à l'école « *mais plutôt de lui donner l'occasion d'acquérir des normes, concepts et modes de fonctionnement largement utilisés dans la société où il vit, partagés par tous ceux qui ont été scolarisés* » (Collectif Alpha 2014 : 29).

La question qui nous taraude ici n'est pas de savoir si on peut apprendre à parler une langue étrangère sans l'écrire, ni de savoir si on peut apprendre à lire et à écrire une langue étrangère sans la parler. Nous aurions à ce sujet de nombreuses situations les explicitant. La question qui nous taraude est de savoir, si lorsqu'on est analphabète, lorsque l'on n'a jamais appris à lire et à écrire, si on peut apprendre à lire et à écrire dans une langue que l'on ne parle pas. Ainsi, l'approche serait d'accéder au sens avant de pouvoir le décoder graphiquement, comme proposée dans l'ouvrage « *Abécédaire du formateur - Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissage* » de l'organisme *Lire et Écrire* que nous décrivons plus loin dans ce document.

Dans nos cours dits d'alpha-FLE oral, le recours à l'écrit n'est pas proscrit, il incombe au choix des formateur·rice·s mais il ne doit pas empêcher de penser et créer des situations d'oral riches et constructives. Donc les premières quatre cents heures de français dans le parcours d'accueil bruxellois francophone auprès de personnes allophones en situation d'alphabétisation sont dites consacrées à l'apprentissage oral. Nous sommes conscients que « *les migrants analphabètes sont déjà entrés dans le monde de l'écrit en arrivant dans les sociétés complexes qui les accueillent* » (ADAMI 2009 : 74). Il serait tout à fait envisageable de situer cette approche dans la préalphabétisation, mentionnée par Hervé Adami reprenant les dires de Ali Hamadache et Daniel Martin dans « *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations* », qui vise à créer « *un climat favorable à l'alphabétisation* ». On pourrait alors s'interroger à savoir si cette phase incombe aux formateur·rice·s de remettre en cause nos conditionnements à l'écrit, « *c'est aussi s'adresser aux formateurs d'adultes qui ont parfois quelques difficultés à se décentrer* » (ADAMI 2009 : 74). Pour faire écho aux propos de l'auteur, qui mentionne que : « *les lettres, les syllabes et les mots écrits ne constituent pas un point de départ mais un aboutissement* » (ADAMI 2009 : 75), l'apprentissage écrit au sein des formateur·rice·s d'alphabétisation s'appuie majoritairement sur des méthodologies²⁹ rejoignant cette approche.

La priorité est donc donnée à l'oral et pour reprendre les mots justes de Maria-Alice Médioni dans son article « *Oral et écrit en classe de langue étrangère. Quelle articulation ?* » : « *D'abord parce que la compréhension orale est une compétence extrêmement importante à développer, tout comme l'interaction, et parce que pour apprendre une langue il faut la parler. Cela demande de travailler*

²⁹ Citons ici la méthodologie *Du sens au signe – du signe au sens* de Patrick Michel ou encore la *Méthode Naturelle Lecture Écriture* de Danielle de Keyser.

les activités de réception de façon régulière et intensive (...) ». Ce choix de l'oral doit pouvoir répondre dans un premier temps à l'autonomie langagière.

La compétence orale vise à communiquer et plus largement elle donne accès à d'autres savoirs. L'oral est omniprésent dans nos interactions quotidiennes. Dans un article intitulé « *L'apprentissage du français oral en alphabétisation. Quel apprentissage ? Quel enseignement ? Quels enjeux ?* », les auteures Victoria Juanis, Gisèle Volkaerts et Sarah Uijt Den Boogard expliquent que la maîtrise de l'oral « *implique de multiples dimensions et intègre tout ce qui permet d'entrer en relation avec l'autre. Elle est essentielle pour instaurer des relations plus égalitaires. Parler, c'est « avoir les mots pour le dire » mais aussi connaître les codes de la langue pour avoir le respect, l'attention et l'écoute de l'autre. Proposer des pratiques qui visent réellement à développer la compétence orale implique de penser cette relation entre « eux (les apprenants) et eux (les autres locuteurs) », c'est-à-dire d'ouvrir le groupe vers l'extérieur et d'inscrire les apprenants dans un contexte social plus large que celui du local de formation ».*

4.3 - Les pistes d'action à l'apprentissage oral en alphabétisation

Comme démontré dans le point I.A.4.1., les dernières migrations en Belgique depuis les années 2000 ont fait apparaître de nouveaux publics de personnes migrantes non francophones et non ou peu scolarisées. Il est apparu que la question de l'alphabétisation de ces personnes est au cœur du travail des associations d'alphabétisation. En 2014, l'organisme *Lire et Écrire* a mis en place un groupe de travail composé de formateur·rice·s et de conseiller·ère·s pédagogiques chargé·e·s de réfléchir aux questions de l'apprentissage du « *français oral* » par des personnes analphabètes non francophones. Il·elle·s proposent alors des pistes d'actions dans un abécédaire intitulé « *Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissage* ».

Très justement cet abécédaire se propose de lister les conditions et enjeux de l'oral.

« *Parler, ce sera alors :*

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

Pour pouvoir :

- *élaborer le message : réfléchir à ce que je vais dire, pourquoi je vais le dire et comment je vais le dire ;*
- *réaliser linguistiquement le message: mettre en mots et en phrases en utilisant le registre adapté au but recherché ;*
- *réaliser concrètement le message dans toutes ses dimensions:*
 - *composantes communicationnelles : regarder les autres, se décentrer, reformuler;*

- *composantes physiques : respiration, articulation, intonation, rythme ;*
- *composantes non verbales : utiliser et identifier des moyens non verbaux corporels et, si la situation le nécessite, des supports écrits, des images ».*

Pour entrer dans une démarche d'apprentissage d'une langue étrangère à l'oral, les auteur·e·s y rappellent les facteurs prérequis à prendre en compte au sujet de l'apprenant·e, son âge, son histoire, ses représentations de l'apprentissage, son insertion et ses interactions avec la langue. Les auteur·e·s y indiquent également les caractéristiques à prendre en compte des personnes non scolarisées dans une démarche d'apprentissage. La question pour le·la formateur·rice demeure de ne pas perdre de vue la structuration différente de la pensée, les questions identitaires et de rapport à l'apprentissage de l'acculturation, les non habitudes comme l'utilisation d'instruments de scolarisation et la compréhension des consignes et enfin les tactiques mises en œuvre pour la systématisation, la production et la mémorisation. Dans la pratique, comment ne pas perdre de vue ces caractéristiques ? Comment faire émerger les tactiques propres aux apprenant·e·s en situation d'alphabétisation ? Comment les mettre en route pour privilégier la compétence orale dans un cadre de préalphabétisation ?

Les auteur.e.s de l'abécédaire ici sont à la fois des chercheur·euse·s et des praticien·ne·s de l'alphabétisation en Belgique francophone. Ainsi Vicky Juanis et Gisèle Volkaerts n'ont cessé d'approfondir la question et elles deux ont construit une méthodologie « *Comprendre et parler. Apprendre le français oral en alphabétisation et en français langue étrangère* » publiée en 2020, orientée vers l'auto-socio-construction des savoirs qui vise deux compétences la compréhension et l'expression orale. Notre pratique de formatrice est au quotidien très largement inspirée de cette méthodologie. Comme les auteures le rappellent, « *Elles (les démarches présentées) ne constituent pas dès lors un modèle unique, à appliquer à la lettre. Il s'agit de propositions de travail, adaptables aux circonstances rencontrées. Le métier de formateur et formatrice est un exercice d'équilibre constant : on prépare, on essaie, on se trompe, on évalue, on adapte ... Bref, on avance !* ».

Conclusion autour de l'oralité et des didactiques de l'oral

À travers la perception que nous avons de l'oralité, celle qui retient l'absence de pouvoirs conférés à la pensée, au sein de cultures scriptocentrées où nous formateur·rice·s avons grandi, le défi reste immense auprès de personnes en situation d'alphabétisation parce qu'il doit passer par cette prise de recul nécessaire sur nos évidences. Or nous l'avons aperçu la didactique de l'oral, malgré la conscientisation, relèverait de nombreuses faiblesses dans l'enseignement où pourtant son rôle est essentiel à l'acquisition des apprentissages et à la structuration d'un soi au sein d'un ensemble démocratique. La reconnaissance de l'importance de l'oral et la nécessité d'y travailler seraient partagées mais peinent à intégrer une réflexion sur les difficultés et les moyens de mise en œuvre de

la didactique, laissant émerger l'inégalité sociale dans les apprentissages davantage encore. D'autre part, l'andragogie était précisément ce qui nous intéressait ici à savoir les caractéristiques et les besoins de l'apprentissage des adultes, qui par leur expérience de vie et leurs nécessités du quotidien nous obligera à fixer des objectifs spécifiques. Ceci est d'autant plus marquant dans l'acculturation linguistique, qui est rendue efficace par le temps passé à l'apprentissage. Or celui des adultes migrant·e·s en formation linguistique, confronté·e·s aux enjeux sociolangagiers exigés par le fonctionnement de notre société, est relativement court comparé à celui de l'éducation.

Nous avons alors cherché ce qu'il en était de la didactique de l'oral auprès de ces personnes.

La recherche aurait mis en évidence que le champ de l'écrit, vu comme celui qui nous conduit à la rationalité, a peut-être empêché de donner toute sa place à l'oral. Cette prise de conscience est sans doute récente mais encourageante pour la didactique en formation linguistique parce que concernant celle des adultes migrant·e·s, l'enjeu social de l'oral serait même à caractère urgent dans les situations langagières auxquelles il·elle·s sont confronté·e·s chaque jour. Nous avons ensuite précisé ce qui caractérisait les personnes en situation d'alphabétisation. Le rapport au langage d'une personne analphabète et allophone est différent des personnes scolarisées, parce qu'il ne s'agit pas seulement d'acculturation linguistique mais aussi d'appropriation à une nouvelle culture, celle de l'abstraction, de l'universel, de l'écrit.

Nous nous permettons, à l'échelle qui est la nôtre, de ne pas rejoindre la thèse rousseauiste de l'ancrage de l'écrit comme seule forme d'expression de la raison, nous rejoindrions plutôt celle de Jacotot, de « *l'égalité des intelligences* » mise en avant par J.P. Terrail lorsque celui-ci conclut dans son ouvrage : « *il n'est pas possible de répartir les êtres humains en deux catégories, en opposant ceux qui disposent de capacités d'abstraction et de raisonnement logique (les adultes lettrés) et ceux qui n'en disposent pas (les enfants et les adultes non lettrés) ; ou ceux qui sont entrés dans un rapport réflexif au langage (les membres adultes et et enfants des classes cultivées) et ceux qui disposeraient d'une maîtrise purement pratique de la langue (les adultes non ou peu lettrés et les enfants des classes populaires)* » (TERRAIL 2009 : 259). Nous souhaiterions donc ici reconnaître à la compétence orale l'accès à la pensée chez l'adulte en situation d'alphabétisation. Il·elle entre en formation linguistique d'une langue étrangère en ayant déjà acquis un langage, il·elle a d'ores et déjà acquis des capacités logiques, des capacités réflexives. Nous considérons qu'à partir de ce socle, l'apprentissage linguistique et métalinguistique peut s'accomplir « *à condition bien sûr qu'il soit conduit de façon adéquate* » (TERRAIL 2009 : 259). Mais parce que l'abstraction, l'universel et l'écrit font sans doute partie de nous formateurs·rices, il nous faut prendre conscience qu'il existe différentes manières de voir et percevoir, il nous faut savoir prendre de la distance à ce qui nous paraît évident. Nous ne perdons pas de vue le lien avec l'écrit, il est inhérent à la pratique qui met en place un climat favorable à l'alphabétisation, parce que l'écrit sous toutes ses formes est incontournable et « *les apprentissages*

lettrés peuvent être un peu plus longs ou un peu plus difficiles pour certains, au moment de les engager tous les possibles intellectuels leur restent donc néanmoins ouverts » (TERRAIL 2009 : 259). Avec réflexivité et bienveillance, il s'agirait de mettre en évidence un apprentissage spécifique des codes et conventions et d'initier des situations et opportunités de leur mise en pratique. Notre contexte d'enseignement s'organise dans une approche de l'oral avant de cibler véritablement l'écrit. Nous avons choisi de nous inspirer de méthodologies visant deux compétences que sont la compréhension et l'expression orale à travers l'auto-socio-construction des savoirs. La priorité didactique ira à l'élaboration de situations d'oral riches et constructives. Parce qu'elle est ce qui nous anime dans cette démarche de questionnements, nous y présenterons le rôle fondamental que joue la trace d'apprentissage dans l'apprentissage oral auprès d'adultes allophones non scripteurs non lecteurs, nous verrons comment elle constitue la clé de voûte de l'entrée linguistique et métalinguistique.

C- Élaborer des situations d'oral riches et constructives

Notre démarche globale s'inspirera de Paulo Freire : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* », une citation extraite de l'ouvrage « *La pédagogie des opprimés* ».

En Belgique francophone, plusieurs associations comme le Collectif Alpha et l'organisme *Lire et Écrire* portent et promeuvent l'alphabétisation populaire. Dans son cadre de référence pédagogique, *Lire et Écrire* l'avance tel un projet politique et pédagogique : « *Au-delà de l'acquisition de savoirs, elle vise une reprise de pouvoir sur sa vie et le changement social. Le but du formateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent* ». Notre posture de formatrice cherchera non pas à transmettre des savoirs mais à reconnaître les expériences et les savoirs des apprenant·e·s et accompagner ces personnes dans leur démarche d'alphabétisation.

Le contexte de l'alphabétisation oblige le·la formateur·rice à prendre conscience des caractéristiques spécifiques du public que sont la structuration différente de la pensée, les questions identitaires et de rapport à l'apprentissage et à l'acculturation, les non habitudes comme l'utilisation d'instruments de scolarisation et la compréhension des consignes et enfin les tactiques mises en œuvre pour la systématisation, la production, la mémorisation. Nous devons alors envisager des concepts et des perspectives susceptibles d'y répondre. La méthodologie dont nous nous inspirons dans notre pratique est en partie fondée sur le socioconstructivisme. Il nous faudra donc dans un premier point nous intéresser à ses fondements théoriques pour mettre ensuite en avant la mobilisation des apprenant·e·s

ainsi que les ressources à travers l'appropriation d'une méthodologie pour entrer dans la constitution de traces d'apprentissage au cœur de nos démarches.

1 – Le socioconstructivisme

L'évolution historique des méthodologies en langues a fait émerger diverses et riches approches de la notion d'apprendre. Pour reprendre les mots de Maria-Alice Médioni, dans son article « *L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme* », en 2001, le CECRL marque une rupture d'importance « *il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec les autres dans un contexte européen où les actions collectives prennent le pas sur les simples échanges* ». Les questions de l'action, de la coopération et du projet sont désormais mises en évidence. L'auteure résume l'héritage et le patrimoine qui permettent d'agir en rappelant en premier lieu les travaux et les concepts de Jean Piaget dans son ouvrage « *Psychologie et épistémologie* ». Selon lui, l'enseignement doit confronter le sujet à des situations riches et diversifiées pour offrir des interactions favorables au développement cognitif. Puis elle mentionne ceux de Lev Vygotski dans son ouvrage « *Pensée et langage* » qui introduit la dimension sociale dans la théorie de la connaissance par le rôle central des interactions, le sujet est un sujet social en communication avec autrui, qui parle aux autres et qui transforme son environnement et lui-même. L'auteure rappelle également les travaux de Jérôme Bruner dans « *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* » développant l'approche sur la découverte active qui permet des acquisitions plus solides et des démarches de pensée réinvestissables et débouchant sur la construction d'une plus grande autonomie. Elle fait enfin ressortir la perspective actionnelle introduite par Henri Wallon dans « *De l'acte à la pensée* » où le réel doit faire l'objet d'un travail, d'une élaboration où intervient l'intelligence discursive, le langage qui permet l'activité de connaissance : « *la pensée naît de l'action* ».

Ce riche résumé de l'héritage et du patrimoine théorique sur la question de l'action que l'auteure met en exergue fait donc ressortir trois dimensions fondamentales :

- la dimension constructiviste du développement des connaissances,
- la dimension interactive qui met le sujet au cœur d'une situation,
- la dimension sociale qui relève l'essentielle composante des interactions sociales dans le processus de construction des connaissances.

Dans son ouvrage « *compétences et socioconstructivisme* », Philippe Jonnaert cerne le lien solidaire entre ces trois dimensions : « *Les trois dimensions (...) sont solidaires entre elles à l'intérieur du modèle socioconstructif et interactif. Non seulement elles fonctionnent en s'articulant sans cesse les unes aux autres, mais en plus, chacune alimente toujours les deux autres. C'est la solidarité fonctionnelle de ces trois dimensions qui fait du modèle SCI (socioconstructif et interactif) une approche intéressante des processus de construction des connaissances* ».

Une première réponse à notre démarche s'appuiera donc sur le socioconstructivisme dont la substance essentielle sera donnée dans l'article « *Dire et rédire que le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !* » d'Etienne Vellas : « *Le socio-constructivisme n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une réponse, celle de l'ensemble de la recherche, à la question générale : qu'est-ce qu'apprendre ? comment les êtres humains apprennent-ils ? Cette théorie dit que chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Que sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré* ».

2 – Motivation des apprenant·e·s et mobilisation des savoirs

Si nous postulons que l'activité est centrale dans l'apprentissage, nous devons nécessairement nous intéresser aux conditions de la mobilisation des apprenants dans l'activité. Nous reconnaissons l'importance d'un environnement favorable à mettre en place pour construire la motivation qui s'appuie entre autres sur le défi porté par le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) du « *Tous capables*³⁰ » ou encore « *Le pari de l'éducabilité*³¹ » de Philippe Meirieu. Il s'agit d'instaurer un climat de confiance et de soutien à l'engagement de la personne dans son apprentissage.

Dans la formation linguistique des adultes migrant·e·s en situation d'alphabétisation, nous pouvons plus ou moins facilement identifier les besoins mais notre démarche nous fera distinguer le besoin de l'enjeu, qui lui permet une mobilisation réelle. Dans la partie précédente portant sur l'acculturation linguistique, nous avons abordé la situation particulière de notre public en immersion linguistique confronté aux enjeux sociolangagiers exigés par leur adaptation à notre société. Nous suivrons ainsi ce fil rouge en faisant entrer leur réel, leur vécu social mais aussi leur vécu imaginaire dans l'apprentissage et d'en faire ainsi une motivation en vue d'acquérir l'autonomie. Sera visée ici l'émancipation des individus tout comme conceptualisée dans la pédagogie de Célestin Freinet³².

Il conviendrait alors de nous appuyer sur un modèle d'apprentissage à la fois communicationnel et actionnel. Le premier part de la pratique quotidienne dans un environnement parlant où l'on construit la langue par le besoin qu'on a de la pratiquer. Nous chercherons l'interaction. Le second est centré sur l'agir, il s'agit de communiquer avec l'autre dans une langue étrangère dans un contexte. Ce modèle, porté par le Conseil de l'Europe dans son « *Cadre européen commun de référence pour les*

³⁰ On pourra se référer ici à l'article de Jacques Bernardin *Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation* « Tous capables ! ». 2014.

³¹ On pourra se référer ici à l'article de Philippe Meirieu, *le pari de l'éducabilité*. 2008.

³² On pourra se référer ici à la page « Célestin Freinet et le mouvement Freinet » – En ligne : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-la-pedagogie-freinet>

langues » considère « *avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* ».

Ce fil rouge est porté par la perspective actionnelle et se voit chargé de préalables pour être mis en œuvre. Nous y ajouterons d'une part les propos d'André Giordan dans son article « *Vive la motivation ?* » cités par Maria-Alice Médioni dans son article « *L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme* » au sujet de l'activité « *désirable* » dans une perspective actionnelle : « *sont « désirables » des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome* ». D'autre part, également cité par l'auteure, Jean-Pierre Astolfi, dans l'article « *L'œil, la main, la tête* » souligne que la mobilisation « *ce n'est pas un état stable, mais un processus toujours remis en question, qui se construit et se renouvelle en permanence* ». L'apprentissage oral consistera à comprendre, pratiquer la langue et d'en découvrir ses usages sociaux. Il s'agira de mettre en lumière l'intention de la parole dans une situation et pouvoir la questionner et la conditionner.

Les auteurs de l'« *Abécédaire du formateur. Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissage* » de Lire et Écrire, mentionné précédemment, formulent parfaitement la démarche à envisager.

L'apprentissage d'une langue étrangère demande donc à l'apprenant de s'engager et de prendre le risque du changement. Cette prise de risque peut être facilitée :

- « *Lorsque l'apprentissage de la langue est lié à un projet personnel, cet apprentissage est plus facile à concrétiser.*
- *La perception par l'apprenant de sa progression dans l'apprentissage, l'existence d'impacts positifs, ... sont autant de facteurs qui favoriseront ou freineront l'acquisition de la langue. De même, les difficultés de la vie quotidienne peuvent ralentir les progrès.*
- *La compréhension et l'adhésion à l'approche pédagogique du formateur sont également utiles. L'incompréhension mutuelle risque de ralentir voire d'entraver l'apprentissage. Il est donc important d'ouvrir le plus tôt possible le dialogue pédagogique pour expliciter les attentes de chacun.*
- *Les situations de communication et de réflexion proposées doivent faire écho aux problématiques vécues par l'apprenant en dehors de l'apprentissage pour que celui-ci prenne sens* ». (Lire et Écrire 2014 : 9)

3 – Une méthodologie à s'appropriier

Comme indiqué antérieurement, notre démarche de formatrice est largement inspirée de la méthodologie « *Comprendre et parler* » mais qui comme les auteures, Vicky Juanis et Gisèle Volkaerts le rappellent, ne présente pas une méthode clé en main, elle est constituée de propositions de travail. Il conviendrait d'ajouter que c'est au·à la formateur·rice de mettre en œuvre sa propre appropriation de méthodologies en situation réelle avec le groupe car il·elle doit veiller à analyser chaque situation pour identifier les composantes (langagières, contextuelles, culturelles, sociales, etc.) nécessaires aux actes de paroles rencontrés dans les situations, à mettre les ressources en adéquation avec le groupe et la situation et les diversifier, à ouvrir aux questionnements, à prévoir des traces d'apprentissages, à veiller au processus de mémorisation et à prévoir des moments d'évaluation.

La méthodologie « *Comprendre et parler* » est avant tout le résultat d'une expérience de terrain partant des réalités d'une part du métier complexe de formateur·rice d'oral en alphabétisation nécessitant une formation et une posture réflexive et d'autre part des réalités des apprenant·e·s parfois compliquées, parfois difficiles ou plus simplement exigeantes en questionnant les caractéristiques de l'oral à savoir comment l'enseigner et comment l'évaluer. L'oral y est considéré comme une compétence et un objet d'apprentissage à part entière.

Elle propose des thématiques permettant :

- « *d'apporter des contenus à acquérir ;*
- *De construire la progression des apprentissages ;*
- *De suivre des démarches structurées ;*
- *De réaliser une évaluation et une autoévaluation constantes ;*
- *De mettre en place des dispositifs spécifiques à l'apprentissage de l'oral ;*
- *D'exploiter de manière approfondie des supports audio et visuels ;*
- *De mémoriser à l'aide de traces spécifiques pour les personnes non alphabétisées (...)* ».

La langue est l'objet et le moyen d'apprentissage : « *Car pour pouvoir parler, il faut d'abord comprendre et inévitablement communiquer, interagir, bouger, occuper l'espace, participer, anticiper et imaginer les transferts* » (V. Juanis, G.Volkaerts, 2020 : 17).

À travers des thématiques, constituées de démarches, l'enseignement proposé met l'apprenant·e en observation, en réflexion et en production par des activités systématiques et récurrentes. Si la thématique est proposée de façon linéaire, ce ne sera pas le cas du processus d'apprentissage, qui suit lui le rythme et les avancées du groupe et de chacun·e. Par conséquent, il sera évident que le·la formateur·rice s'appropriera les démarches en adéquation avec la vie et l'évolution des apprentissages

du groupe et de chacun·e. Riche de supports audio et visuels, la méthodologie propose des modalités à mettre en place par l’alternance du travail individuel, en sous-groupe et en grand groupe.

Enfin, cette méthodologie met en évidence la constitution de traces pour mémoriser et construire les apprentissages. L’enjeu est immense pour nous, formateurs·rices conditionné·e·s à l’écrit de caractériser et imaginer des traces auprès d’adultes non lecteur·rice·s non scripteur·rice·s. Pour nous, formateur·rice·s, ce concept vient chambouler voire ébranler nos représentations de l’apprentissage et notre imaginaire scriptocentré. Cet enjeu est donc le questionnement fondamental de ce travail. Comment caractériser une trace d’apprentissage dans la pratique orale sans la pratique écrite ? Comment l’utiliser pour construire le dialogue pédagogique ? Comment poser l’apprenant·e comme acteur·rice de la construction des savoirs ? Dans ce dernier point, nous nous attacherons à définir et spécifier cette trace d’apprentissage dans ses composantes et finalités au cœur de la méthodologie qui nous intéresse.

4 – Des traces pour mémoriser et construire les apprentissages

Le dictionnaire³³ nous indique plusieurs sens proches de la notion de trace. Elle est à la fois une suite d’empreintes et une marque laissée par une action. Son sens littéraire est ce qui subsiste de quelque chose du passé. En psychologie, une trace est ce qui subsiste dans la mémoire d’un évènement passé. En réalité en fonction du contexte, elle peut être caractérisée sous toutes sortes de formes, sans même que l’auteur conscientise qu’elle soit une trace (une photo, un ticket, une lettre, un dessin, une odeur, un toucher, un goût, une musique, un bruit, etc.). Dans notre société de plus en plus numérisée, la trace est même omniprésente.

Nous proposons néanmoins de nous intéresser plus particulièrement à sa définition en psychologie, parce qu’elle est ce qui subsiste, parce qu’elle mobilise la mémoire, parce qu’elle suscite des émotions et parce qu’elle peut rappeler un chemin parcouru depuis lors. Ce sont ces composantes qui nous animent dans l’émergence de la trace d’apprentissage.

Qu’en est-il alors de cette trace ? Comment est-elle représentée ? Intervient-elle à tous les cycles et dans la formation pour adultes ? Ce sont ces questions qui ont d’abord initié une recherche pour mieux définir le concept de trace dans notre contexte.

Nos recherches ont fait apparaître trois dimensions d’ordre pédagogique de l’utilisation du mot trace dans l’apprentissage.

³³ Dictionnaire de français Larousse – Définition du mot trace.

Dans les concepts académiques concernant l'école maternelle, le terme de trace prend une place d'ampleur comme l'exprime Evelyne Villard dans son ouvrage « *Les traces pour apprendre : Explorer le monde cycle I* » : « *En suscitant curiosité et questionnement, les traces sont un outil privilégié pour donner du sens aux activités, pour faire entrer les élèves dans une première structuration des connaissances et de la pensée, et dans une compréhension progressive mais décisive de l'organisation des matières à l'école* ».

Ensuite, les recherches font apparaître le terme dans bon nombre d'articles concernant l'enseignement en ligne. La forme médiatique et numérique de la trace donne lieu à un nouvel engouement dans la recherche parce qu'elle offre de nouvelles potentialités et permet une plus grande personnalisation mais semble exiger adaptations et limites³⁴.

Enfin, à partir de l'accès à la lecture et l'écriture chez l'enfant, les résultats des recherches sembleraient faire émerger la trace d'apprentissage sous sa forme écrite quasi exclusivement. Mais les réflexions et pratiques concernant leur gestion en classe entrent en pertinence avec la conception de la trace que nous questionnons. Dans son article « *Traces écrites. Quelques perspectives à partir d'une pratique...* » mis en ligne sur son site dans le « *dictionnaire* », Philippe Meirieu met en évidence un outil « *le journal de bord* » et en définit sa forme et ses intentions : « *L'écriture commence, pour moi, par la tenue, de la maternelle à l'université, dans toutes les disciplines, d'un « cahier du jour ».* Appelons-le « *journal de bord* » si l'expression de « *cahier du jour* » apparaît trop liée à l'enseignement primaire... mais, sans jamais oublier que, même avec des adultes, c'est bien là une forme première, absolument indispensable, de trace écrite, et cela dans tout apprentissage. (...) Il accompagne, au jour le jour, celui qui apprend et fonctionne, à l'instar de ce que Stendhal proposait pour définir le roman, comme « *un miroir qu'on promène le long du chemin* ». L'auteur aborde ensuite les outils indispensables à la linéarité, à la recherche, à la structuration et à la mémorisation comme le classeur documentaire, les carnets de synthèse et la forme numérique à envisager.

L'utilisation de traces d'apprentissage auprès d'un public adulte allophone en situation d'alphabetisation amène à construire les apprentissages au jour le jour, à accompagner les apprenant.e.s et à refléter les chemins parcourus et ceux à parcourir. Nous retrouvons dans les mots de Philippe Meirieu la même représentation et la même intention donnée aux traces. La différence porterait sur sa forme.

³⁴ On pourra se référer ici à l'article de Margarida Romero, « *Analyser les apprentissages à partir des traces* », Distances et médiations des savoirs.

Dans le point I.C.3., nous avons précisé au terme de traces qu'elles étaient spécifiques pour les personnes non alphabétisées dans l'apprentissage oral. Il s'agit ici de sortir de notre imaginaire scriptocentré, de concevoir la trace sous d'autres formes et de faire appel aux sens pour certainement contrer le caractère volatil de l'oral.

Dans une démarche de remise en cause de nos évidences, on peut tout autant penser qu'une trace d'apprentissage peut être audio, visuelle, tactile voire olfactive. Dans les faits, elle s'appuie sur le dessin, « *qui apporte une dimension très personnelle, émotionnelle, de dépassement, de développement de la créativité et de concentration dans la tâche à réaliser* » (V.Juanis, G.Volkaerts, 2020 : 22) mais aussi sur des photos d'observations ou des choix de visuels dans d'autres supports. Nous le verrons dans la partie pratique, la trace se retrouve très souvent dans ses formes audio et visuelle à travers des ressources construites comme la photo, le dessin et l'enregistrement.

La méthodologie qui inspire notre pratique présente ainsi les buts et objectifs des traces et recoupe certes dans un autre contexte avec un autre public les intentions des outils présentés par Philippe Meirieu.

« *En résumé, le but des traces est de :*

- *construire et créer des repères durables ;*
- *mobiliser et mémoriser les savoirs ;*
- *donner l'opportunité de raconter ce qui s'est passé durant le cours ;*
- *étayer le dialogue pédagogique ;*
- *structurer et rendre visibles les différentes étapes de construction des apprentissages ;*
- *être capable de faire le point, s'arrêter pour prendre conscience des apprentissages réalisés ;*
- *permettre d'insérer les apprentissages dans un contexte global ;*
- *constituer un dossier personnel, portfolio, qui témoigne du processus de formation ;*
- *développer la créativité ;*
- *poser l'apprenant·e comme partenaire et premier acteur dans la construction des savoirs »*

(V. Juanis, G.Volkaerts, 2020 : 22).

Ce qu'il faut retenir de la trace d'apprentissage dans la compétence orale, c'est qu'elle met l'apprenant·e au cœur de son apprentissage, qu'elle le·la responsabilise dans son processus d'apprentissage, qu'elle le·la fait accéder aux repères dans le temps et l'espace, qu'elle permet la hiérarchisation, la schématisation, la collecte et le stockage, qu'elle déclenche la communication et l'échange, qu'elle lui permet de se poser en tant qu'individu, qu'elle initie la collaboration et la construction de liens au sein du groupe, qu'elle est aussi significative dans le futur parce qu'elle prépare à l'entrée dans l'écrit. Dans le point I.B.4.2., nous avons lié notre approche à la préalphabétisation en explicitant sa finalité par les propos de Hamadache et Martin repris par Adami

visant à créer un climat favorable à l'alphabétisation. La mise en œuvre des traces dans l'apprentissage oral propose des repères pratiques et symboliques, inhérents à l'écrit pour les personnes lettrées, mais qui ne vont pas de soi pour des personnes non lettrées.

Pour le·la formateur·rice, la trace devient un outil fondamental à la décentration, à la réflexivité, elle remet en cause ses évidences. Dans sa pratique, elle est un outil pertinent à l'évaluation, elle rend visibles les progressions, les processus et les structurations des apprenant·e·s.

Pour l'apprenant·e, la trace devient un élément essentiel de son apprentissage, elle questionne, elle rend visible la transformation, elle suscite des émotions, elle fait apparaître les potentialités, la coopération et la solidarité du groupe, elle rend compte du chemin parcouru de chacun·e et de tou·te·s.

Conclusion autour des situations d'oral riches et constructives

Cette dernière partie a mis en perspective les conditions à l'élaboration de situations d'oral riches et constructives pour les apprenant·e·s allophones en situation d'alphabétisation. En prenant compte des tactiques d'apprentissage spécifiques à ce public, la démarche de formation s'ancre en premier lieu dans le socioconstructivisme qui fait appel à trois dimensions essentielles ; sociale, interactive et constructiviste et donne ainsi une approche intéressante des processus de construction des connaissances. Puis, nous avons cherché les conditions de la mobilisation des apprenant.e.s. Cette quête a mené à distinguer les besoins des enjeux parce que ceux-ci caractérisés comme sociolinguistiques indispensables à l'adaptation permettront une mobilisation réelle des apprenant.e.s. C'est en ce sens qu'il incombe de faire entrer le réel dans l'apprentissage et de s'appuyer sur un modèle à la fois communicationnel et actionnel. Nous avons alors choisi une méthodologie inspirante, dans laquelle l'oral est considéré comme une compétence et un objet d'apprentissage à part entière. Elle propose par ailleurs aux formateurs·rices de s'approprier les démarches en adéquation avec le processus d'apprentissage du groupe et de chacun·e.

Enfin, cette méthodologie fait émerger la trace d'apprentissage qui nous intéresse. Elle est ce qui subsiste dans la mémoire, elle est un outil privilégié pour donner du sens, elle offre de nouvelles potentialités mais elle intervient dans un dispositif concrétisé par des outils indispensables à la construction des apprentissages. Nous inscrivons ce travail autour de la trace d'apprentissage dans une démarche de remise en cause de nos évidences et interrogeons la forme de la trace auprès de personnes non alphabétisées et non locutrices du français dans l'apprentissage oral.

C'est pourquoi, nous proposons dans cette seconde grande partie dite partie pratique d'analyser la trace d'apprentissage sous toutes ses formes, d'observer les moments opportuns de ses apparitions, réalisations et mobilisations pour comprendre sa place stratégique dans la poursuite des objectifs d'apprentissage. En nous inspirant de la méthodologie « *Comprendre et parler* » susmentionnée, nous présentons deux démarches expérimentées dans un groupe d'adultes en situation d'alphabétisation et

faiblement locuteur·rice·s. Les deux démarches ne sont pas copiées à la méthodologie qui elle est constituée de pistes de propositions. Elles s'en inspirent, en ce sens certains types d'activités dans les deux démarches en sont empruntés. Pour d'autres types d'activité, nous formatrice, les avons proposés, initiés ou créés en vue d'adapter les interventions aux processus d'apprentissage de tou·te·s.

II – Cadre pratique : expérimentation et retour d'expérience de la trace d'apprentissage oral dans deux démarches dans deux thématiques

A – Les modalités

Notre analyse de la trace porte sur trois questionnements :

- À quel moment la trace d'apprentissage apparaît ?
- Comment elle se constitue ?
- Dans quel but s'élabore-t-elle ?

Ainsi nous proposons deux démarches pédagogiques issues de deux thèmes différents.

La première démarche porte sur les émotions dans la thématique plus générale de faire connaissance.

La seconde démarche porte sur le lieu d'habitation dans la thématique plus générale du quartier et des lieux de vie.

Chaque démarche est constituée d'étapes que nous suivons pour mettre en évidence les traces d'apprentissage.

Ces étapes sont organisées comme telles :

- « *La sensibilisation pour partir d'une situation ou d'un support pour sensibiliser le groupe,*
- *L'état des lieux pour faire émerger le capital linguistique existant,*
- *L'acquisition de nouvelles compétences en introduisant des contenus, en mobilisant le capital linguistique et en introduisant la mémorisation,*
- *La structuration en proposant des activités pour structurer les nouveaux acquis,*
- *La synthèse pour visualiser le chemin accompli et les apprentissages réalisés,*
- *L'évaluation pour observer les compétences »*

(V. Juanis, G.Volkaerts, 2020 : 26).

Les deux démarches ont été élaborées auprès d'un groupe de 7 apprenant.e.s. Le groupe est composé de trois femmes et de quatre hommes. Les apprenant·e·s ont entre 39 et 64 ans.

Trois d'entre eux.elles ont suivi quelques années d'école primaire, les quatre autres n'ont jamais été scolarisés.

Leur niveau respectif varie entre alpha oral A1.2 et A2³⁵ mais le groupe ici suit un module de alpha oral 1.2 de 10 heures/semaine.

La langue maternelle de cinq d'entre eux·elles est l'arabe, la langue d'une apprenante est l'ourdou et celle d'un apprenant est le dari (persan afghan). Les nationalités présentes sont irakienne, libyenne, syrienne, pakistanaise, marocaine et afghane.

Enfin, il est important de notifier que :

- le matériel et le travail élaboré sur papier durant le cours est laissé en classe,
- la communication en dehors du cours se fait via l'application Whats app. Celle-ci est utilisée pour d'une part transmettre les informations organisationnelles, d'autre part transmettre les traces visuelles et audio construites en cours.

Nous précisons que chaque cours donne lieu à des moments, des opportunités pédagogiques, des réajustements, des potentialités de ressources à utiliser ultérieurement, des rituels à la compréhension et à la verbalisation de questionnements, des activités et exercices visualisés pour entrer dans le repérage et la schématisation. Deux démarches détaillées d'analyse de la trace d'apprentissage ne peuvent suffire à la démonstration de ce qui rend solide et favorable le processus d'alphabétisation, elles en donnent un aperçu.

B – Analyse progressive de la trace dans la démarche « *les émotions* »

Les huit séquences ont été élaborées ponctuellement sur deux mois auprès du groupe. Les jours séquences indiqués ne se suivent pas. Une séquence a pu avoir lieu le lendemain d'une autre, comme plusieurs jours ont pu les espacer.

Les objectifs généraux, repris de la méthodologie « *Comprendre et parler* » de cette démarche sont :

- Apprendre et comprendre le vocabulaire de base pour exprimer des émotions.
- Pouvoir formuler un sentiment en lien avec des contextes personnels.

La démarche a été structurée en neuf étapes :

- Sensibilisation
- État des lieux
- Introduction de contenus
- Mobilisation du capital linguistique

³⁵ La partie I.A.4.3. Parcours d'accueil bruxellois présente la nomenclature officielle des positionnements. Pour plus de clarté, nous rappelons ici qu'en France, les apprenant·e·s seraient positionné·e·s ainsi Écrit: Infra A1.1. Oral : A1.2.

- Structuration
- Systématisation
- Exploitation
- Synthèse
- Évaluation

Le portfolio de l'apprenant·e constitue l'annexe 1.

1 – Descriptif de la démarche

Tableau 2 : Descriptif de la démarche "les émotions"


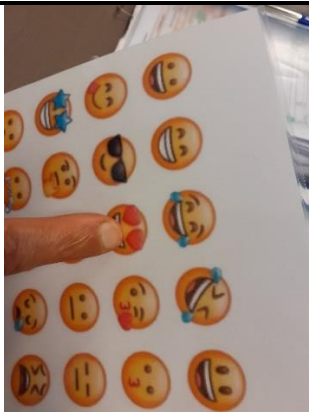
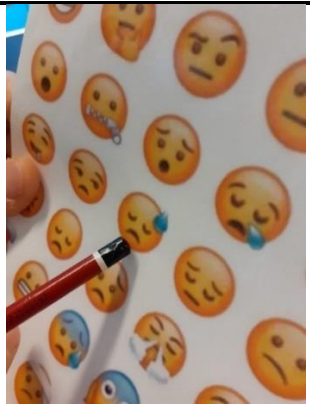
<p>Jour 1</p> <p>Sensibilisation</p>		
		
<p><i>Figure 2 : Sensibilisation - émoticônes</i></p>		
<p>Le choix du support est ici visuel à partir de symboles, en l'occurrence des émoticônes, qui occupent une part croissante dans notre environnement visuel. Hormis leurs usages dans les applications du smartphone, on les voit apparaître dans bon nombre de messages publicitaires ou informatifs, ils sont utilisés ici pour déclencher la parole.</p> <p>Nos questions vont guider la discussion :</p> <p>Qu'est-ce que c'est ? Où peut-on les trouver/les voir ? Les utilisez-vous ?</p> <p>Les apprenant·e·s les connaissent et les utilisent via l'application « whats app ». La production du jour 1 est transcrite à la fin de ce tableau dans l'évaluation.</p>		
<p>État des lieux</p> <p>Le support est visuel. Leur est distribuée une planche des émotions.</p> <p>Nous proposons de les numéroter pour aider aux questionnements.</p> <p>Nous réfléchissons ensemble à l'ordre et au sens si nous commençons en haut, en bas, à gauche, à droite.</p>		



Figure 3 : Planche des émotions

© 2022 Copyright: Comprendre et parler | Squelette & Graphisme : Banlieues asbl

En grand groupe, les apprenant·e·s sont invité·e·s à s'exprimer par ordre des images.

L'état des lieux en groupe fait ressortir : « *content, fâché, malade, fatigué, stress, pleure, triste, la mort, l'accident* ».

L'état des lieux fait émerger la compréhension de toutes les émotions ainsi « *dégoûté* » est mimé, « *la peur* » est exprimée dans leur langue.

La discussion donne lieu à beaucoup d'enthousiasme. L'émotion « *fatigué, préoccupé* » a donné lieu à des échanges ironiques autour de la préoccupation.

À partir des mots isolés ressortis (uniquement), nous proposons la phrase composée du sujet (troisième personne du singulier), le verbe et l'attribut. (en nous référant au numéro correspondant).

Introduction de contenus

Les apprenant·e·s sont invité·e·s à découper les images. Une par une, dans l'ordre, nous faisons le point sur les émotions reconnues. Nous introduisons la forme féminine pour celles qui le nécessitent.

Puis nous revenons sur celles connues en français mais qui demandent une autre formulation « *il est en colère* » plutôt que « *il est fâché* » ou encore « *elle est inquiète* » plutôt que « *elle est fatiguée* ».

Pour les émotions non connues en français, nous allons soit les illustrer oralement par des informations connues de la vie des apprenant·e·s soit les démontrer plus généralement.

Nous savons par des démarches précédentes, que l'un d'eux est malade s'il mange des crevettes, que l'une ne supporte pas les oignons. Nous pouvons donc introduire « *je suis dégoûté* ». Nous nous assurons de leur compréhension par d'autres échanges, il·elle·s donnent l'exemple d'eux-mêmes des poubelles, des déchets laissés dans le parc, etc.

Pour l'émotion de la peur, nombre d'entre eux·elles l'ont verbalisée dans leur langue maternelle, nous invitons à repartir du lexique de la séquence « *j'aime, je n'aime pas* » pour chercher les illustrations en contexte. (*les rats, les serpents, la violence, etc.*)

Première trace d'apprentissage : les images des émotions qui remémoreront l'état des lieux et l'introduction de nouveaux contenus.

Jour 2

Mobilisation du capital linguistique

L'activité va s'appuyer sur une compréhension orale de quelques phrases isolées. Au préalable, nous demandons de ressortir les images des émotions et de les observer à nouveau.

Nous avons créé les phrases audio, nous inspirant des discussions antérieures durant les cours, des moments vécus par les apprenant·e·s, de vocabulaire ressorti durant d'autres séquences et des mots de l'actualité. Tous les audio font appel aux émotions indiquées.

- Je suis content de venir en Belgique.
- Tu es malade, tu ne te sens pas bien ?
- Vous êtes inquiet, vous n'avez pas reçu le CPAS³⁶.
- Ah oui, vous avez peur du noir !
- Nous avons peur, très peur, il n'y pas de cessez-le-feu.
- Là il est surpris ! on est mardi et la Poste est fermée.
- Les enfants sont heureux parce que la semaine prochaine, ce sont les vacances.
- Je suis triste parce que je n'ai pas vu ma famille depuis longtemps.
- Nous sommes contents parce que nous allons manger une glace !
- Les habitants de ce quartier sont dégoutés parce que les rues sont très sales.
- Elle est très en colère, elle a raté son train !
- Il est très en colère, son loyer a encore augmenté, c'est trop cher !
- Je suis épuisé, mon bébé a pleuré toute la nuit.

Activité 1 : en grand groupe, les apprenant·e·s sont invités à montrer l'image correspondante pour l'audio. Puis on organise un tour de parole qui constitue la compréhension pour chaque audio en systématisant les questions :

- Il s'agit de plusieurs personnes ou d'une seule ? c'est une femme ? un homme ?
- Qu'est-ce qui se passe pour cette personne ?
- Pourquoi ?
- Peut-on répéter ce qu'il·elle a dit ? il·elle·s ont dit ?

Nous insistons ici sur la reformulation du sujet, verbe, émotion et nous faisons réécouter s'il faut.

Activité 2 : en grand groupe, une fiche d'images pronoms personnels est distribuée. Les apprenant.e.s sont invités à découper les images et les poser devant eux. La notion des pronoms personnels a déjà été abordée lors d'autres démarches, il s'agit ici de demander de chercher qui parle ou qui fait quelque chose. Lors de la réécoute de chaque phrase, les apprenant·e·s sont invités à relier le pronom à l'émotion indiquée.

Activité 3 : Sur un grand papier kraft, nous dessinons un tableau à double entrée. Nous invitons individuellement les participants à venir coller les pronoms personnels (en requestionnant les repères de lecture en français) de haut en bas sur la colonne de gauche et les émotions en haut de gauche à droite.

Nous questionnons de nouveau sur l'ordre indiqué, d'abord on va parler de qui ? puis de qui ? de façon à ordonner les singuliers, les pluriels. Le grand papier est posé sur une table au milieu du groupe.

Lorsqu'il·elle·s viennent coller une émotion, il·elle·s doivent chercher à la reformuler telle qu'on l'a écoutée.



Figure 4 : Mobilisation du capital linguistique - activité 3

³⁶ CPAS – Centre Public d'Action Sociale : l'organisme communal est chargé de garantir le droit à l'intégration sociale.

Production finale : Des sous-groupes sont formés. Treize images sont distribuées et réparties (correspondant à la cause de l'émotion de chaque audio). Il·elle·s cherchent ensemble à pouvoir relier l'image/photo à la fois au pronom personnel et à l'émotion.



Figure 5 : Mobilisation du capital linguistique - production finale

Deuxième trace d'apprentissage : le tableau à double entrée illustre le travail autour de la compréhension, de la mobilisation du capital linguistique et de la schématisation (repères de lecture). Le tableau sera amené à être affiché. La photo du tableau sera imprimée et distribuée individuellement pour être placée dans leur portfolio.



Figure 6 : Mobilisation du capital linguistique - résultat final

Jour 3

Structuration

Activité 1

À partir de la première trace, les images émotions, et de l'affiche, chacun·e est invité·e individuellement à répéter celle souhaitée en l'indiquant.

Nous constatons que la plupart reprennent l'émotion avec la première personne du singulier.

Les émotions du dégoût, de la peur, de l'inquiétude ne ressortent pas.

Activité 2

En binôme, les apprenant·e·s vont regarder une série de six photos issues d'un photolangage³⁷ déclencheur d'expression des émotions.

³⁷ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES www.yapaka.be/page/photolangage

Nous demandons à chaque binôme de choisir deux photos parmi cette série et de préparer ensemble l'expression d'une émotion et de sa raison. Chacun.e est libre de parler avec tout pronom personnel en fonction de la photo choisie. Il-elle-s peuvent nous solliciter pour les aider à la reformulation éventuelle d'une phrase correcte.

Puis chacun-e vient présenter cette phrase auprès du groupe en montrant la photo sélectionnée.



Figure 7 : Structuration - photolangage

1 – Il est fatigué avec la trottinette, les courses, ça fait beaucoup.

2 – Je suis contente, je fais la prière à la mosquée.

3 – Je suis content, je nettoie le salon

4 – Je suis heureux, j'aime le café

5 – Je suis content, je vais à l'Abattoir³⁸.

6 – Il est malade, il parle avec le docteur.

Activité 3

Individuellement, chacun-e va coller sur une feuille blanche, l'image pronom personnel choisie dans sa phrase, l'émotion choisie et va retranscrire sur une petite feuille en dessinant l'élément de la cause exprimée. L'activité demandera le repérage gauche droite de la lecture pour que le sens du collage corresponde.

Tâche finale : Chacun-e prend un temps ensuite pour répéter sa phrase en suivant du doigt ou au crayon les éléments de sa phrase collés sur la feuille.



Figure 8 : Structuration - tâche finale

Troisième trace d'apprentissage : la phrase construite et sélectionnée est élaborée pour structurer les contenus langagiers. La feuille ainsi réalisée est mise dans le portfolio. La trace est constituée de la phrase orale et du montage de la phrase composée.

Jour 4

³⁸ Il s'agit du Marché de l'Abattoir à Anderlecht, couramment appelé par les Bruxellois : l'Abattoir.

Systématisation

Activité 1 : les apprenant·e·s sont invité·e·s à remettre les images émotions devant eux·elles. Nous invitons à remémorer, donc à reformuler les contenus. Toutes ressortent sauf celle du dégoût. Nous faisons réécouter l'audio correspondant lors de l'écoute de phrases isolées du jour 2 pour qu'il·elle·s puissent repérer et répéter « *dégoûté* ».

Activité 2 : Seront reprises ici les 6 photos sélectionnées lors de l'activité 2 (jour 3). Nous invitons les apprenant·e·s à choisir la photo d'un·e autre apprenant·e pour répéter la phrase construite de l'autre. Les 6 phrases sont introduites par « *untel a dit* » et sont ressorties non dans leur exactitude, mais sont formulées correctement avec le contenu mentionné.

Quatrième trace d'apprentissage : nous constituons des audio avec les phrases « je » + verbe + émotion de toutes les images, un audio pour le masculin, un audio pour le féminin, nous envoyons sur whatsapp, les images et les audio à réécouter pendant les congés, qui suspendent les cours. La trace d'apprentissage est audio et visuelle, elle est utile à la mémorisation et à la révision.



Figure 9 : Systématisation - traces audio et visuelles

Jour 5

1^{ère} phase d'exploitation

Activité 1 : se remémorer

À partir du portfolio et du téléphone, les apprenant·e·s sont invité·e·s à ordonner les traces correspondantes de la démarche, c'est-à-dire les trois feuilles correspondantes aux trois traces, les audio envoyés sur whatsapp sont prêts à l'écoute.

À partir de la feuille des images/émotions et des audio, (traces 1 et 4), on consacre quelques minutes à se remémorer.

Activité 2 : mobiliser

Puis individuellement, nous posons la question « *comment tu te sens ?* » avec le numéro correspondant de l'émotion. Les phrases « je + verbe + émotion » sont redites oralement correctement.

Pour quelques émotions, nous ajoutons au questionnement « *pourquoi ?* » pour inviter l'apprenant·e à structurer sa réponse spontanée avec « *parce que* » et pouvoir exprimer une raison.

Pour l'émotion de la peur, nous insistons « *tu as peur de quoi ?* » pour inviter l'apprenant·e à structurer sa réponse « *j'ai peur de...* ». Spontanément, le lexique sort très vite « *serpents, l'ascenseur bloqué, jeux gare du midi*³⁹ *avec les enfants, etc.* » mais la structure avec *de/des/du* n'y est pas.

Nous demandons aux apprenant·e·s de redire les deux questions auprès d'un·e autre permettant à chacun·e d'intégrer ce questionnement et d'entraîner sa réponse.

Activité 3 : exploiter

En binôme, les apprenant·e·s sont invités à observer une vingtaine de photos (issues du photolangage mentionné précédemment).

La consigne est donnée, il faut faire correspondre une photo de leur choix avec les émotions (première trace : images émotions) puis réfléchir ensemble à la formulation d'une phrase pour quelques photos de leurs choix de une à plusieurs. La phrase devra comporter un sujet, un verbe, une émotion, la raison de l'émotion exprimée.

Il·elle·s peuvent nous demander pour aider à la reformulation correcte d'une phrase.

Tâche finale en groupe

Chacun·e vient présenter une photo en formulant sa phrase, puis positionne la photo sur le tableau. L'ensemble des photos forment une ligne à exprimer de gauche à droite.

Les phrases exprimées :

- *La dame est triste parce que son mari est malade.*
- *J'ai peur de la guerre.*
- *Il est inquiet. Il est tombé de vélo comme moi, il est hospitalisé.*
- *Il est très content parce qu'il regarde la télé.*
- *Je suis dégoutée parce qu'il y a de la pollution.*
- *Il est handicapé mais il est content parce qu'il joue au basket.*
- *Elle pleure, elle est triste.*
- *Il est inquiet, peut-être il n'a pas d'argent.*

Nous relisons auprès de tou·te·s l'ensemble des phrases et les invitons à répéter.

Avec les images émotions, (la première trace d'apprentissage), nous les invitons tou·te·s ensemble à se rendre au tableau et ordonner les photos par émotion. Est constituée rapidement une ligne de six images émotions, les photos sont catégorisées et positionnées en dessous de l'image émotion.

³⁹ L'apprenant fait référence à la Foire du Midi. Il s'agit d'une fête foraine, installée pendant un mois, près de la Gare du Midi.



Figure 10 : Catégorisation des photos par émotions

Cinquième trace d'apprentissage : ligne de catégorisation des photos par émotion. Cette trace illustre la première phase d'exploitation par la structuration et la formulation à partir de l'acquis. La photo du tableau sera imprimée et distribuée individuellement pour être placée dans leur portfolio.

Jour 6

2^{ème} phase d'exploitation

Activité 1 : mémorisation

La ligne de catégorisation des photos par émotion est remise au tableau par les apprenant·e·s. Chacun·e est invité·e à répéter devant le groupe toutes les phrases dont il·elle·s se souviennent, ce qui permet une graduation de une à toutes les phrases à répéter. Motivé·e·s, il·elle·s essaient de toutes les répéter. Par apprenant·e, au moins deux phrases totalement correctes sont répétées.

Activité 2 : compréhension orale

Les apprenant·e·s sont invité·e·s à écouter un audio intitulé « *quel stress* »⁴⁰.

Transcription de l'audio

Le réveil sonne, je suis épuisé, mon bébé a pleuré toute la nuit. Mais là, il a l'air d'aller mieux et en plus il y a du soleil. Finalement, la journée commence bien... Ah, je me sens mieux ! Me voilà à l'arrêt du bus qui n'arrive pas, j'attends depuis 15 minutes ! Ça m'énerve ! Un jeune dit qu'il va rater son examen, le pauvre ! Ah, le voilà enfin, quel stress ! Il n'avance pas, la circulation est à l'arrêt, mais qu'est-ce qui se passe ? Un accident ! Tous les jours il y a quelque chose ! Le petit s'est endormi, c'est qu'il va mieux. Nous voici à la crèche. Le bonheur... une journée sans stress !

La première étape consiste en une compréhension globale. Nous posons les questions auxquelles il·elle·s sont habitué·e·s. (*Combien de personnes parlent ? qui parle ? De quoi il parle ? qu'est-ce qui se passe ? etc.*)

La deuxième consigne est d'écouter le récit puis au terme de l'écoute, chacun·e rapporte une information entendue.

⁴⁰ Lire et Écrire - Vicky Juanis et Gisèle Volkaerts – Comprendre et parler - D10-A12 Quel stress !

La troisième consigne consiste, après une deuxième écoute, de faire état des émotions traversées par la personne : quelles émotions sont exprimées ?

A partir des émotions relatées, la troisième consigne consiste à leur faire exprimer la raison de cette émotion de la personne : *qu'est-ce qu'il dit exactement ?*

Nous revenons ensuite aux informations relatées lors de la deuxième consigne, elles peuvent être complétées par chacun·e. En groupe, nous allons chercher quelle information est apparue en premier, puis en deuxième, etc. Nous cherchons à faire émerger la chronologie de l'histoire.

Les informations exprimées sont :

- *Le réveil sonne,*
- *Il est épuisé,*
- *Le bébé a pleuré toute la nuit,*
- *Le papa et le bébé vont à la crèche,*
- *Il attend le bus depuis 15 mn,*
- *Ça l'énerve,*
- *Le jeune va rater l'examen,*
- *Il y a un accident,*
- *Le père et le bébé arrivent à la crèche.*

Tâche finale

Les apprenant·e·s sont alors invité·e·s à dessiner l'élément clé de l'information exprimée sur un papier. Tous les papiers/dessins seront ensuite collés sur une affiche de gauche à droite en lignes.



Figure 11 : Exploitation - dessins

Sixième trace d'apprentissage : schématisation de type lecture des informations ressorties de l'écoute. Cette trace illustre la deuxième phase d'exploitation par la compétence de compréhension orale. La photo du récit est ensuite distribuée individuellement pour être placée dans leur portfolio.

Jour 7

Synthèse

Les apprenant·e·s sont invité·e·s à ressortir les traces d'apprentissage concernant la démarche des émotions de leur portfolio et de leur whatsapp. Nous sortons quelques-uns des supports utilisés le long de la démarche.

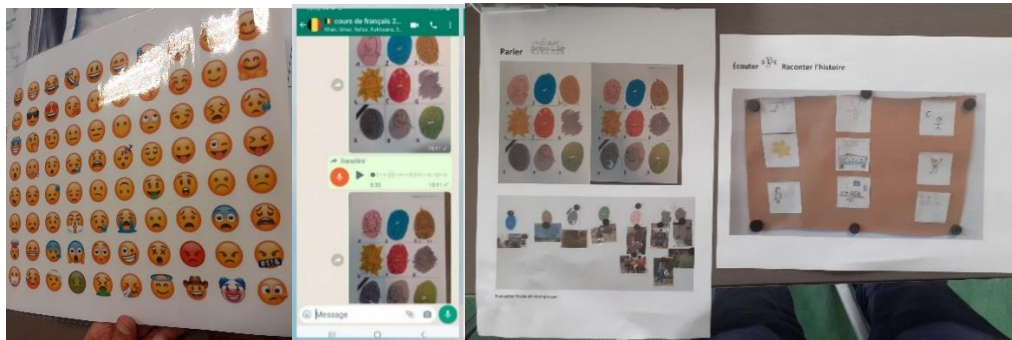


Figure 12 : Réutilisation des traces d'apprentissage

L'objectif de la synthèse ici tend vers l'approche métalinguistique⁴¹. À la vue des traces élaborées tout au long de la démarche, les apprenant·e·s vont retracer le chemin parcouru d'une part en terme de formulation des activités réalisées, d'autre part en terme de verbalisation des contenus.

- Le groupe va formuler les activités :

On a regardé les émotions whatsapp, on a écouté des personnes, on a rempli un tableau, on a regardé et choisi des photos, on a parlé, on a écouté, on a appris les émotions, on a regardé encore des photos, on a expliqué et répété les émotions, on a écouté un monsieur stressé, on a expliqué et dessiné l'histoire du monsieur.

- Les sous-groupes présentent les traces sélectionnées :

Il·elle·s formulent les contenus mémorisés. Il·elle·s sont libres de la quantité des contenus prenant compte de notre consigne insistante sur le caractère correct de la formulation.

Un sous-groupe présente la planche des images émotions. Elles sont formulées avec la première personne du singulier.

Un sous-groupe présente la ligne des photos par émotions.

Un sous-groupe présente les informations ressorties de l'écoute.

Nous faisons le choix de peu intervenir pour laisser le reste du groupe intervenir spontanément pour aider le sous-groupe s'il manque des éléments et pour corriger une formulation. Naturellement, les apprenants vont répéter l'élément manquant donné et/ou la reformulation corrigée. Nous considérons ici qu'ils acquièrent autonomie et confiance en eux·elles·mêmes et dans le groupe.

Jour 8

Évaluation

Les images émotions sont mises à disposition. Chacun·e vient choisir une image au hasard.

La consigne est donnée : formuler une phrase en lien avec cette émotion. Un temps de préparation est indiqué.

Nous intervenons pour aider à la formulation correcte.

Les apprenant·e·s sont invités à tour de rôle à présenter leur phrase au reste du groupe.

Les phrases sont :

Je suis fatiguée parce que je travaille beaucoup à la maison, j'ai mal au dos.

Je suis en colère parce que j'ai des problèmes avec l'assistante sociale.

Je suis content parce que je viens à l'école.

⁴¹ Dans notre pratique, lors du dernier cours de la semaine, les apprenant·e·s sont invité·e·s à revenir sur les activités de la semaine en les nommant « on a écouté, on a dit, on a relié, on a dessiné, on a étudié, on a travaillé, etc. » C'est un rituel qu'il·elle·s connaissent dont l'objectif est de systématiser les consignes d'apprentissage.

Je suis triste parce que je ne suis pas allé à l'école la semaine passée.

Je suis épuisée parce que je travaille beaucoup et parce que la Mosquée a fini à 1 heure cette nuit.

















Je suis très fatigué parce qu'aujourd'hui j'ai mal aux dents.

Un apprenant ajoute à sa phrase : « *je suis content aujourd'hui, c'est bien le cours de français.* »

Cette évaluation a bénéficié d'un très grand enthousiasme de la part des apprenant·e·s renforcé par le caractère confortable de la formulation orale de leur phrase auprès du groupe.

Devant cette vive motivation, nous décidons de procéder à une **évaluation finale** en revenant à la toute première activité, celle de la sensibilisation : le tableau des émoticônes. Nous les laissons libres d'exprimer ce qu'il·elle·s souhaitent en présentant un ou plusieurs émoticônes.

Dans l'objectif d'évaluer le chemin parcouru, à la suite du cours, voici un tableau comparatif pour illustrer.

Jour 1	Jour 8
 S'il est malade, il a mal aux yeux.  Il pleut,  Content,  Fâché,  Il est fatigué,  il est malade, la fièvre,  Il a masque,  Le bisou, tous les jours.	 Je suis content, il y a du soleil, j'ai le chapeau.  Je souris, parce mon fils travaille bien à l'école, je suis contente.  Je suis content aujourd'hui il y a du soleil.  Je suis content parce qu'on a enlevé le masque à l'école  Je suis contente, parce que j'aime beaucoup XX (prénom de la formatrice)   Aujourd'hui je suis fatigué, j'ai mal aux dents, je peux pas parler.  Je suis dégoûté, la gare du Nord, c'est très sale.

2 – Bilan de la démarche

Pour faire apparaître le bilan, ce tableau présente à travers les étapes de la démarche, les moments, les objectifs et les constructions de la trace d'apprentissage.

Tableau 3: Bilan de la démarche « les émotions »

	Moment d'élaboration	Objectifs	Construction / forme
Sensibilisation			
État des lieux			

Introduction de contenus	1 ^{ère} trace	Faire appel à l'état des lieux pour introduire de nouveaux contenus	Images ressources
Mobilisation du capital linguistique	2 ^{ème} trace	Compréhension, mobilisation, schématisation	Tableau à double entrée avec images ressources
Structuration	3 ^{ème} trace	Personnalisation, construction grammaticale et lexicale	Montage/collage avec images ressources et dessin de l'apprenant·e.
Systématisation	4 ^{ème} trace	Mémorisation	Audio avec images ressources
Exploitation			
Phase 1	5 ^{ème} trace	Schématisation : exploiter et fixer les acquis par la production orale	Lignes de catégorisation avec images ressources et première trace.
Phase 2	6 ^{ème} trace	Schématisation : exploiter et fixer les acquis par la compréhension orale.	Dessins des étapes du récit audio schématisés en lecture.
Synthèse	Portfolio	Exploiter le métalangage Mobiliser les acquis	Visualisation de toutes les traces
Évaluation	1 ^{ère} trace	Exploiter en contexte	

C – Analyse progressive de la trace dans la démarche « *le logement* »

Intégrée à la thématique « *nos quartiers* », la démarche présentée ici concerne l'environnement proche de son logement, elle est intitulée « *Là où j'habite* ».

Les huit jours séquences ont été élaborés ponctuellement sur deux mois auprès du groupe. Les jours séquences indiqués ne se suivent pas. Une séquence a pu avoir lieu le lendemain d'une autre, comme plusieurs jours ont pu les espacer.

Le lexique des intérieurs des logements ainsi que plusieurs prépositions de lieu sont connus. Il s'agit, dans cette séquence, d'introduire le capital linguistique des extérieurs. L'enjeu sociolinguistique sera d'acquérir du lexique, quelques phrases structurées, qu'il·elle·s pourront rencontrer et utiliser lors des interactions avec les administrations, les propriétaires, les voisins, etc ...

Les objectifs généraux, repris de la méthodologie, de cette démarche sont :

- Apprendre à communiquer sur son environnement proche,
- Se familiariser avec la langue cible,
- Développer sa capacité d'observation pour décrire, représenter,

- Acquérir des contenus langagiers propres à la description pour argumenter.

La démarche a été structurée en 9 étapes :

- Sensibilisation
- État des lieux
- Introduction de contenus
- Mobilisation du capital linguistique
- Structuration
- Systématisation
- Exploitation
- Synthèse
- Évaluation

Le portfolio de l'apprenant·e constitue l'annexe 2.

1 – Descriptif de la démarche

Tableau 4 : Descriptif de la démarche « le logement »

Jour 1
Sensibilisation
<p>Celle-ci se concentrera sur l'écoute d'une chanson « <i>j'habite une petite maison</i> » de Gérard Lenorman (comme proposée dans « <i>Comprendre et parler</i> »). Elle est coupée à l'introduction musicale pour cibler la concentration à l'écoute.</p> <p>Dès les neuf premières secondes, il est demandé ce qu'on écoute : « <i>c'est la musique, piano.</i> ». (pour fixer l'attention et installer la compréhension orale)</p> <p>Puis toute la chanson est écoutée. Chacun·e est invité à dire une chose entendue, les mots exprimés sont « <i>maison, petite, parents, le salon, carton, papier, c'est bien</i> ». Un échange suit pour s'assurer que tou·te·s comprennent les mots des autres. Les mots « <i>parents</i> » et « <i>carton</i> » sont illustrés oralement et visuellement.</p> <p>La deuxième écoute travaille les questions de compréhension.</p> <p><i>Qu'est-ce que c'est ? On entend combien de personnes ? Qui chante ?</i></p> <p><i>Combien de fois entend-on le mot maison ? Comment elle est cette maison ?</i></p> <p>Puis nous installons la discussion. <i>Le chanteur habite dans une petite maison et vous ?</i></p> <p>Les réponses extraites : <i>j'habite un appartement dans bâtiment, une maison mais appartement⁴², maison avec un jardin, un appartement grand avec la famille, un petit appartement.</i></p> <p>Il s'agit ici d'une transition vers l'étape d'état des lieux.</p>
État des lieux
<p>L'étape ici s'intéressera au vocabulaire extérieur des logements.</p>  <p>Figure 13 : Sensibilisation - état des lieux</p> <p>© 2022 Copyright: Comprendre et parler</p>

⁴² À Bruxelles, beaucoup de logements sont situés dans des maisons de maître, composées de deux ou trois étages, constituées aujourd'hui d'appartements pour la plupart. Ceci fait naître quelques confusions lexicales.

Les images ci-dessus sont découpées et étalées sur une table. Les apprenant·e·s sont invité·e·s à choisir une image et dire ce que c'est. Chacun·e va présenter son image au reste du groupe et la coller sur une affiche au tableau.

L'état des lieux fait ressortir le lexique connu et les prépositions de lieu, nous veillons à introduire les locutions de la description « *c'est* », « *il y a* » et ajouter les déterminants et prépositions nécessaires.



Figure 14 : Sensibilisation - exploitation des dessins

Les phrases ressorties sont :

- *C'est une maison avec un jardin et un arbre*
- *C'est un immeuble avec un garage.*
- *C'est une terrasse avec une table, une chaise, une tasse. Il y a une porte-fenêtre.*
- *C'est une porte d'entrée. À côté de la porte, il y a la sonnette.*
- *Il y a deux fenêtres et deux balcons.*
- *C'est un passage piéton.*

Première trace d'apprentissage : les images d'extérieurs de logements qui remémoreront l'état des lieux et l'introduction de nouveaux contenus apportés par les un·e·s et les autres.

Jour 2

Introduction de nouveaux contenus

Pour introduire l'activité, le thème de la démarche est indiqué en invitant les apprenant·e·s à mobiliser l'état des lieux à partir de l'affiche (première trace) mise en évidence pour consolider le vocabulaire. Chacun·e vient exprimer sa phrase et ajouter celles des autres qu'il·elle aura mémorisée.

Activité 1

L'introduction ici est de faire émerger du nouveau lexique. Les apprenant·e·s sont invité·e·s à écouter un audio intitulé « *la petite maison de la famille Dario*⁴³ ».

La première écoute fait apparaître une compréhension globale. *Combien de personnes parlent ? qui parle ? de quoi elle parle ?*

Ensuite, chacun·e rapporte un mot, c'est-à-dire une information seule entendue. Les mots *maison, balcon, jardin et fenêtres* sont donnés.

Activité 2

En sous-groupes, un dessin de maison à compléter leur est distribué.

Deux écoutes de l'audio sont faites. Le sous-groupe se met d'accord pour dessiner/colorier les informations entendues et repérées. Le temps de réalisation est limité.

Ensuite, un·e représentant·e de chaque sous-groupe vient afficher le dessin collaboratif, un·e autre membre de chaque sous-groupe vient ensuite présenter les informations représentées et comprises.

⁴³ Lire et Écrire - Vicky Juanis et Gisèle Volkaerts – Comprendre et parler - Audio D12-A17 La petite maison de la famille Dario



Figure 15 : Introduction de nouveaux contenus - dessin collaboratif

Transcription de l'audio

La famille Dario habite une maison avec des petites fenêtres et une porte bleue. Les murs sont en brique et les volets en bois. Elle est belle cette maison avec son toit rouge et son petit jardin devant. Au premier étage, il y a 2 chambres et la salle de bain. Deux fenêtres ont de jolis petits balcons. Madame Dario aime soigner les plantes du jardin. Elle aime aussi écouter les oiseaux chanter. Son mari, lui, s'occupe des légumes du potager avec leur fils qui aime bien jardiner. Devant la maison, il y a deux grands arbres sur le trottoir.

Productions orales des sous-groupes

Groupe 1 : une maison, avec la porte bleue, petite fenêtre, jardin, étage deux chambres, une salle de bain. Le toit est indiqué, il est compris, mais le sous-groupe ne sait pas le redire.

Groupe 2 : y'en a une maison, deux les fenêtres petites, deux chambres premier étage, petit le jardin, une maison, une porte bleue.

Groupe 3 : Il y a une maison, petites fenêtres, porte bleue, petite jardin, là je sais pas le rouge.

Nous remarquons que sur deux dessins, il y a les chambres et la salle de bain.

S'en suit une discussion, *est-ce possible de voir ces pièces depuis dehors ? Doit-on dessiner comme en vrai ou ce qu'on a entendu ?* Puis, la discussion sera dirigée sur ce qu'il manque, de la façade, les murs en brique et les volets en bois pour illustrer ce nouveau vocabulaire.

En grand groupe, les apprenant·e·s sont invités à comparer les dessins : tous les dessins ont une porte bleue, un toit rouge, deux fenêtres, un jardin.

En grand groupe, on reprend ensemble pour pouvoir formuler : *c'est une maison, avec des petites fenêtres, une porte bleue et un toit rouge. Il y a un petit jardin. Au premier étage, il y a deux chambres et la salle de bain.*

Deuxième trace d'apprentissage : les trois dessins de maison complétés par les sous-groupes. Ils constituent la mobilisation du vocabulaire de l'état des lieux et l'émergence de nouveaux contenus langagiers.

Jour 3

Mobilisation du capital linguistique

Pour mobiliser les savoirs, la première trace et la deuxième trace d'apprentissage sont affichées. En un temps imparti, en binôme ou individuellement, les apprenant·e·s sont invité·e·s à se remémorer le vocabulaire et la formulation. Puis, chacun·e vient au tableau exprimer les contenus acquis.

Nous transcrivons ici les obstacles rencontrés lors de cette mobilisation.

Sur la première trace, le mot *immeuble* ressort peu, et lorsqu'il est rappelé, sa prononciation est difficile et rendue *immeubeul*. Le mot *terrasse* est souvent remplacé par *balcon*. La locution *un zarbre* est fréquemment donnée. La locution *passage piéton* ressort très peu.

Sur la deuxième trace, la formulation entière fait bien ressortir le lexique (le toit est intégré) en revanche les mots connecteurs et descriptifs *avec* et *c'est* ne ressortent pas.

Activité d'exploration

Pour mobiliser les savoirs et fixer les contenus, nous décidons de sortir et d'explorer le quartier du centre de formation. Nous leur proposons d'indiquer chacun·e une observation d'en faire part oralement. Nous prendrons alors une photo de chaque observation. Cette exploration a collecté douze observations et suscité beaucoup d'implication dans l'activité.



Figure 16 : Mobilisation du capital linguistique - activité d'exploration

- 1 - C'est un jardin
- 2 - C'est un immeuble
- 3 - Il y a des grands arbres
- 4 - Il y a des fleurs
- 5 - Il y a beaucoup de poubelles devant la porte d'entrée
- 6 - Les travaux
- 7 - Le café
- 8 - C'est une porte bleue
- 9 - La gouttière
- 10 - Le mur en briques
- 11 - La boîte aux lettres
- 12 - Le trottoir

Troisième trace d'apprentissage : douze observations sont collectées en photos. Nous faisons un collage et numérotions les photos. La trace est construite pour mobiliser et fixer le contenu langagier, observer pour faire émerger un autre état des lieux lexical, déclencher la parole en situation réelle.

Jour 4

Structuration

Activité 1

La deuxième trace d'apprentissage est affichée puis les apprenant·e·s sont invité·e·s à réécouter l'audio « *la petite maison de la famille Dario* ». La consigne est donnée dans l'objectif de construire le récit, chacun·e doit donner une information complète.

Les phrases ressorties sont :

- *Au premier étage, il y a deux chambres et une salle de bain*
- *Il y a deux fenêtres, deux jolis balcons*
- *Mme Dario aime soigner les plantes, elle aime écouter les oiseaux*
- *Mr Dario s'occupe des légumes du potager*
- *Devant la maison, il y a deux grands arbres sur le trottoir.*

Dans un temps imparti, chacun·e doit dessiner sa phrase sur un petit papier. Pendant ce temps, nous mettons l'affiche vocabulaire (contenant la première trace) au tableau. Une fois les dessins obtenus, le groupe doit remettre les informations dans l'ordre du récit et de là connaître l'ordre de chacun pour aller coller son dessin/phrase en suivant la ligne de lecture (de gauche à droite).



Figure 17 : Structuration - "La petite maison de la famille Dario"

Quatrième trace d'apprentissage : schématisation de type lecture des informations ressorties de l'écoute. Cette trace illustre la première phase de structuration en réexploitant le lexique en vue d'une formulation structurée. Cette quatrième trace est visible sur l'affiche.

Jour 5

Synthèse à mi-chemin en verbalisant les activités

Les première, deuxième et quatrième traces sont affichées.

Dans un premier temps, il s'agit d'une approche métalinguistique « *qu'est-ce qu'on a fait ?* ».

Le groupe verbalise : *On a regardé les images, on a choisi et on a collé, on a dit ce que c'est. Ensuite on a écouté et dessiné les trois maisons. On a écouté encore, on a dessiné les informations de la maison de la famille Dario.*

Puis nous reposons la même question avec le repère dans le temps : *qu'est-ce qu'on a fait hier ?*

Le groupe verbalise : *On est allés au parc, on est allés dans le quartier de l'école, on a regardé.*

Structuration

Activité 2

Les 12 photos (la troisième trace d'apprentissage) sont mises en avant, chacun·e est invitée à prendre 2 photos de son choix, soit parce qu'il·elle a observé cet élément pendant la sortie exploration, soit parce qu'il·elle peut valoriser son capital linguistique, ou bien encore parce qu'il·elle a oublié le mot, ou encore pour d'autres raisons, l'apprenant·e est libre de sa motivation.

En sous-groupes, les apprenant·e-s vont réobserver les photos sélectionnées, mobiliser les acquis et construire des repères spatio-temporels.

La 1^{ère} consigne au sous-groupe est de mettre les photos dans l'ordre, elles ont été numérotées mais chacun·e cherchera à se remémorer la chronologie de la sortie exploration. Puis la deuxième consigne est de chercher à nommer ce qui est représenté sur la photo qui a été dit lors de l'observation dans son exactitude.

En grand groupe, chacun·e dans l'ordre numéroté des photos, vient montrer la photo, en exprime l'observation exacte et la colle sur l'affiche de la démarche disposée au tableau. Chaque apprenant·e fait l'exercice pour 2 photos. Les photos sont collées de gauche à droite en lignes.

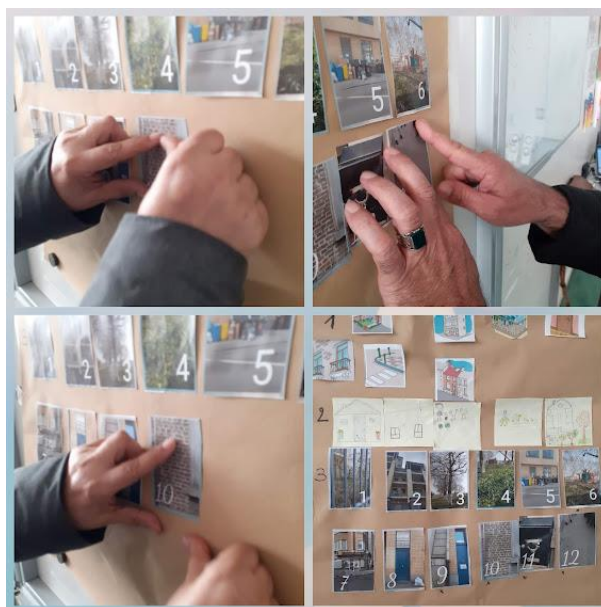


Figure 18 : Synthèse et verbalisation des activités

Après une pause, nous demandons à chacun·e de venir devant l'affiche et d'exprimer les observations exactes dont il·elle se remémore. Nous précisons que le plus important est l'exactitude exprimée et non le nombre d'observations, il s'agit d'un exercice progressif.

Le vécu de l'observation la veille et le travail préparatoire en sous-groupe favorisent le travail de mémorisation.

2 apprenant.e.s ont redit parfaitement 5 observations.

2 apprenant.e.s ont redit parfaitement 7 observations.

1 apprenant a redit parfaitement 9 observations.

1 apprenante a redit parfaitement 12 observations.

Nous remarquons que les phrases des observations 2, 9, 11 et 12 posent le plus de difficultés, la 2 et la 11 sur la prononciation, la 9 et la 12 dans la mémorisation.

Nous créons un audio des 12 phrases d'observation qui constituera la cinquième trace d'apprentissage que nous envoyons sur whats app accompagnée d'une photo d'ensemble des 12 photos (la troisième trace d'apprentissage)

La troisième trace d'apprentissage est ici réexploitée, elle vient mobiliser le capital linguistique, remémorer le temps de l'observation et structurer les nouveaux éléments lexicaux.

La cinquième trace d'apprentissage vient compléter la troisième trace en mobilisant l'écoute combinée à la visualisation. Elle aide à la structuration et à la systématisation.

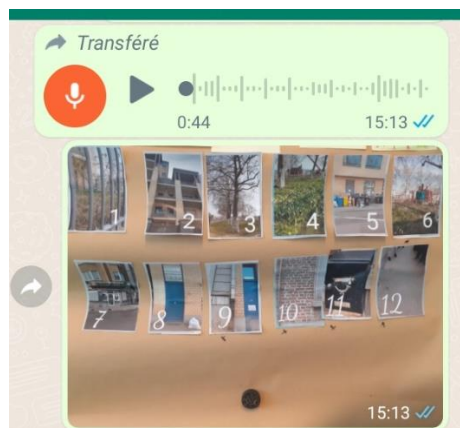


Figure 19 : Structuration audio

Jour 6

Systématisation

Activité 1

La photo des 12 photos est distribuée. En sous-groupes, il·elle·s vont réécouter l'audio sur leur téléphone via Whats app et « lire » les photos dans le sens de l'écoute, il·elle·s vont répéter, il·elle·s prennent l'initiative de s'aider à la prononciation et à la répétition, il·elle·s s'écoutent. (les troisième et cinquième traces deviennent supports à la systématisation)

En grand groupe, nous interrogeons chacun·e en verbalisant le numéro de la phrase d'observation désirée. Nous insistons sur les phrases en difficulté lors de la structuration.

Au terme de l'activité, seule la phrase d'observation 9 reste difficile à reformuler.

Synthèse à mi-parcours pour mettre le vocabulaire en action (moment d'évaluation)

L'affiche reprenant toutes les activités, toutes les traces visuelles est mise au tableau.

À la vue des traces élaborées tout au long de la démarche, les apprenant·e·s vont retracer le chemin parcouru d'une part en terme de formulation des activités réalisées, d'autre part en terme de verbalisation des contenus pour systématiser.



Figure 20 : Fiche vocabulaire - les activités

- Le groupe va formuler les activités :

On a choisi les images logement, on a écouté la maison de la famille Dario on a dessiné les maisons, on est allés dans le quartier, on a regardé, on a pris des photos, on a répété les phrases.

- Le groupe va mobiliser la mémoire et verbalisé les contenus

Les apprenant.e.s sont libres de s'exprimer pour répéter un contenu. Il·elle·s s'aident en complétant/corrigéant. Nous intervenons très peu pour laisser place à l'autonomie et la confiance des un·e·s et des autres et du groupe.

Exploitation

Activité 1

En sous-groupes, les apprenant.e.s sont invité.e.s à observer des photos de façade⁴⁴. Chaque sous-groupe dispose d'une série de mêmes photos.



Figure 21 : Observation des photos de façades

Nous nous adressons au grand groupe en invitant à deviner la façade que nous allons décrire.

Chaque façade est décrite en 2 à 3 courtes phrases.

Extrait :

- *C'est un immeuble, la façade est en travaux.*
- *C'est une maison en brique, les fenêtres et les portes sont vertes.*
- *C'est un petit immeuble en coin avec des murs en brique, il y a une lampe sur la façade.*

Les sous-groupes sélectionnent la photo. Nous comparons les 2 photos en demandant pourquoi ce choix. Les sous-groupes vont chercher à répondre.

- *Parce qu'il y a les travaux.*
- *C'est une maison, là c'est vert.*
- *C'est un immeuble, là il y a une lampe.*

Activité 2

Dans un temps imparti, en binôme, l'un·e décrit l'extérieur de son logement, l'autre va dessiner ce qu'il comprend puis les rôles sont inversés. Les dessins sont affichés au tableau.

⁴⁴ Lire et Écrire - Vicky Juanis et Gisèle Volkaerts – Comprendre et parler – Illustration D12-06 Photos façades

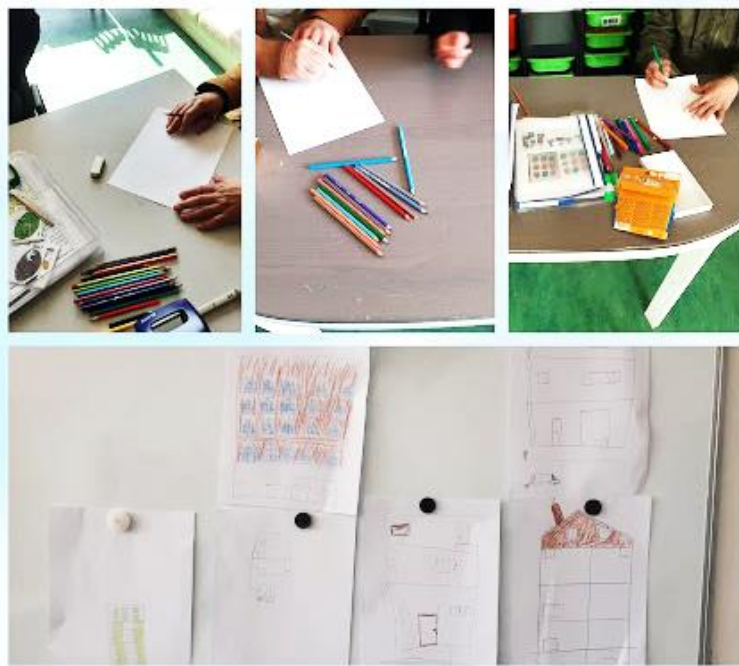


Figure 22 : Description - dessins

La 6^{ème} trace d'apprentissage est constituée des dessins de leur façade décrite. Elle est une trace de systématisation de compréhension orale, elle sera remobilisée en tant que support.

En dehors du cours, nous leur demandons de prendre une photo de leur façade et de l'envoyer sur Whatsapp. Les 6 apprenant·e·s présent·e·s ont envoyé leur photo.



Figure 23 : Photo des façades des logements des apprenant·e·s

La 7^{ème} trace d'apprentissage est la création d'un support à partir d'une consigne. Acteur·rice, l'apprenant·e contribue ici directement au travail du groupe, il·elle est mobilisée dans la poursuite de l'apprentissage.

Jour 7

Exploitation – mobilisation de l'acquis

Activité 4

Nous aurons pris soin d'imprimer toutes les photos des façades reçues. Nous les affichons à gauche du tableau. Nous affichons les dessins de l'activité 3 à droite du tableau.

La consigne est donnée à tout le groupe, de venir au tableau faire correspondre les dessins et les photos, (sans intervenir auprès de leur contribution). La discussion est laissée libre, la place dans l'action collective est laissée à chacun-e. Il-elle-s cherchent les similitudes lexicales en les verbalisant.

Les extraits de cette collaboration sont :

- *Là, c'est l'immeuble*
- *Le mur en briques, même chose, avec magasin vêtements.*
- *Ici, les balcons*
- *Une fenêtre, 2 fenêtres*
- *En haut, le toit.*
- *La porte noire*



Figure 24 : Exploitation - Mobilisation de l'acquis – dessins et photos de leurs façades

Nous initiions des questionnements à partir des dessins et photos reliés (6^{ème} et 7^{ème} traces d'apprentissage). Les réponses attendues font émerger les prépositions de lieu en plus du lexique.

Le dessin et la photo, on voit la même chose ? pourquoi ?

Il y a combien d'étages ? Il y a combien de fenêtres ? Tu habites à quel étage ? Il y a un balcon chez toi ?

C'est une maison ou un immeuble ? De quelle couleur est la façade ? En quoi sont les murs ? Où est la lampe ? Sur le dessin, il y a une cheminée, on la voit sur la photo ? Où est la porte d'entrée ? Combien de personnes habitent avec toi ? Où est la voiture ? Où est la maison par rapport à la voiture ? Le volet est ouvert au rez-de-chaussée ? De quel côté sont les petites fenêtres ? Où est le garage ? Est-ce qu'on voit la gouttière ? Elle est de quel côté ?

Jour 8

Synthèse

Toutes les traces sont affichées au tableau. L'affichage permet la visualisation du chemin parcouru. Elles sont photographiées et mises dans le portfolio pour en disposer individuellement.

La fiche vocabulaire



Les dessins et photos de leurs façades



Dans un premier temps, les apprenant·e·s se remémorent les étapes en les verbalisant, nous veillons à la correction syntaxique :

On a regardé les images, on a choisi et on a collé, on a dit ce que c'est. Après, on a écouté et dessiné les trois maisons. On a écouté encore, on a dessiné les informations de la maison de la famille Dario. On est allé·e·s dans le quartier, on a pris des photos. Il y a 12 photos. On a fait les phrases. On a dessiné la façade du logement des étudiants. On a pris une photo, on a envoyé sur whatsapp. On a regardé les photos et les dessins, on a relié. Après, on a dit ce qu'il y a sur les photos.

Dans un second temps, nous demandons à chacun·e, à partir de la fiche vocabulaire, de formuler les phrases des images/photos indiquées pour remobiliser les acquis et/ou repérer les difficultés.

Evaluation

Les photos des façades respectives sont distribuées aux apprenant·e·s (7^{ème} trace d'apprentissage). Dans un temps imparti, chacun·e doit préparer une présentation de son logement à l'extérieur voire parler de son quartier, de ce qu'il y a autour ou à côté de chez lui·elle. Nous intervenons individuellement pour aider à cette préparation.

Tâche finale : décrire oralement l'extérieur de son logement au groupe.



Les productions ressorties :

- *C'est mon logement. j'habite au 2^{ème} étage. La voisine a le balcon. On n'a pas le balcon. La voisine elle a un chien, elle appelle le chien « mon bébé ». Sur la façade, il y a la lampe. Ici, le volet fermé. C'est petit appartement. Dans mon quartier, il y a beaucoup de magasins. À côté, il y a le parc.*
- *J'habite à côté de l'école. Il y a magasin de vêtements en bas. Ma famille, moi, au 3^{ème} étage. On a beaucoup de fenêtres. C'est le mur en briques. Un voisin, très gentil, un étudiant flamand.*
- *J'habite dans un grand immeuble au 7^{ème} étage. Devant l'immeuble, il y a beaucoup d'arbres et un parking. En bas, il y a beaucoup de portes. À gauche, le local pour les poubelles et là, les gens ils donnent des vêtements pour réfugiés. Mon fils, il met le vélo ici.*
- *Ma maison avec la femme, les enfants. Il y a 2 étages. Au rez-de-chaussée, salon et la cuisine. En haut, les chambres. Une salle de bain premier étage, une salle de bain 2^{ème} étage. Là, derrière la fenêtre, c'est toilettes. En haut, le toit. C'est mur en briques. En bas, le garage pour la voiture. Derrière, il y a petit jardin, pour le barbecue, avec les amis.*
- *Mon logement. Avec ma mère, ma sœur, mon frère, j'habite en haut. Les fenêtres sur le toit. Il y a cheminée. La façade, le 1^{er} étage, un grand balcon. Au 2^{ème} étage, il y a deux petits balcons. C'est les voisins, tout le monde syrien. À côté, il y a l'école de XX (prénoms de ses neveux). J'aime beaucoup la maison, c'est grand, il y a 3 chambres, un grand salon.*
- *Ma maison, avec ma femme, les trois enfants. La porte est noire, en bas, le salon. C'est le mur en briques aussi. La fenêtre en bas, il y a volet. Beaucoup de fenêtres. Au 1^{er} étage, mes canaris. J'aime beaucoup mes canaris. Ils chantent beaucoup. En haut, le toit. 2^{ème} étage, les chambres.*

2 – Bilan de la démarche

Pour faire apparaître le bilan, ce tableau présente à travers les étapes de la démarche, les moments, les objectifs et les constructions de la trace d'apprentissage.

Tableau 5 : Bilan de la démarche « le logement »

	Moment d'élaboration	Objectifs	Construction / forme
Sensibilisation			
État des lieux			
Introduction de contenus	1 ^{ère} trace	Faire appel à l'état des lieux pour introduire de nouveaux contenus	Images ressources
Mobilisation du capital linguistique	2 ^{ème} trace	Compréhension orale, mobilisation, représentation, émergence de nouveaux contenus	3 dessins de maisons complétés
Structuration	3 ^{ème} trace 4 ^{ème} trace	Observation, déclenchement de la parole en situation réelle, mobilisation et structuration des contenus Compréhension orale, repérage chronologique, repérage d'informations, structuration de phrases, représentation	Montage/collage 12 photos d'observation dans le quartier 6 dessins de phrases structurées issues de l'audio schématisation de type lecture
Systematisation	5 ^{ème} trace	Évocation d'une mise en situation, mobilisation par l'audition et la visualisation, systematisation des contenus	Audio des observations de la 3 ^{ème} trace pour combiner visuel/audio
Exploitation Phase 1	6 ^{ème} trace	Production orale de description (la façade de son logement), acte de parole descriptif, réaction et action dans la compréhension, équilibrage discursif, modification de son discours en fonction de la compréhension de l'action de l'autre (dessin), répondre	Dessins à partir des descriptions des apprenant-e-s

Phase 2	7 ^{ème} trace	aux questions pour mobiliser le capital linguistique (prépositions de lieu) Action en situation réelle, observation, repérage. Mobilisation individuelle pour travail collaboratif.	Photographies des façades des apprenant·e·s.
Synthèse	À mi-chemin de la démarche À la fin de la démarche	Exploiter le métalangage Mobiliser les acquis de la démarche	Visuel traces 1, 2, 3 et 4 Visuel de toutes les traces
Évaluation	7 ^{ème} trace	Évocation à partir de son visuel (la photographie de la façade de son logement) pour production orale	Visuel 7 ^{ème} trace

D- Retour d'expérience de la trace d'apprentissage dans les démarches

Les deux démarches « *les émotions* » et « *le logement* » ainsi décrites ont fait apparaître les étapes lors desquelles la trace se construit, les formes qu'elle prenait et les objectifs qu'elle poursuivait dans le chemin de l'apprentissage. Nous proposons de porter un regard tel un retour d'expérience pour les apprenant·e·s et les formateur·rice·s sur ces deux démarches en questionnant la construction et les formes de la trace d'apprentissage, puis en développant une nouvelle façon d'aborder l'apprentissage et enfin en présentant l'évaluation formative au cœur de l'approche socialisante de l'alphabétisation.

1 – La construction et les formes de la trace d'apprentissage

N'ayant pas acquis la compétence de lecture/écriture dans leur langue maternelle, il s'avère que les possibilités pour les personnes en situation d'alphabétisation de garder des traces d'apprentissage sont peu envisageables (une parenthèse selon nous pourrait être néanmoins ouverte au questionnement sur la remarquable capacité de mémorisation orale, en particulier chez les apprenant·e·s les plus jeunes, comparativement à la mémorisation orale d'une personne lettrée).

En ce sens, un certain nombre de méthodologies utilisent des images pour illustrer les cours mais elles ne sont pas nécessairement réexploitées. De plus, la culture du portfolio y est rarement instaurée, les supports peuvent se succéder dans un dossier qui ne sera pas ou sera rarement réinvesti. La

première singularité de la trace d'apprentissage dans notre pratique se retrouve à travers sa construction individuelle et collective par les apprenant·e·s. La seconde singularité se situe dans le réinvestissement, la réexploitation de la trace dans l'apprentissage (et sa compilation, son classement dans un portfolio). En cela, dans l'approche didactique, elle intervient lors de l'introduction de contenus, de la structuration, de la systématisation, de l'exploitation, de la synthèse et de l'évaluation. De plus, la synthèse des traces fait émerger l'approche métalinguistique par la description des activités, le rappel et l'appropriation des consignes et des réalisations aidant à l'observation, au repérage et à la visualisation du chemin parcouru.

Ensuite, les démarches font émerger plusieurs formes de traces qu'il nous faut observer. Les traces sont, dans les deux démarches, visuelles (images, dessins, photographies) et audio (audio à partir des apports).

Nous nous adressons à un public adulte dont le rapport au langage est fondé sur l'oral et qui, contrairement à l'enfant, a déjà construit son rapport au monde et aux savoirs.

Dans les deux démarches, le choix des images illustrées, se rapporte à la réalité, à ce que l'on observe avec des yeux d'adulte. Dans la démarche « *le logement* », les photographies ont été prises dans le quartier du centre de formation, elles sont le fruit de leurs observations réelles, elles sont vécues et choisies ainsi que les photographies de leurs façades. Nous ajoutons que dans d'autres démarches, des photos/images de magazines ou de publicités peuvent aussi être sources de construction de traces.

Vouloir se rapporter au réel et au monde de l'adulte pourrait alors soulever des questions par rapport au « *dessin* » utilisé comme trace, du côté des formateur·rice·s comme des apprenant·e·s.

Ce questionnement entre dans la prise de recul du·de la formateur·rice par rapport à ses représentations scolaires, le dessin est une forme non écrite de trace, est-il acceptable, est-il envisageable ? Comment le présenter ? Comment le conditionner ?

Du côté des apprenant·e·s, les questionnements peuvent être similaires. Dans la représentation scolaire ou dans la représentation des phases de la vie, le dessin est-il seulement pour les enfants ? Dans la culture d'origine, le dessin est-il présent ? autorisé ? inexistant ? Dans la représentation de l'apprentissage, est-il envisageable ? acceptable ?

Mais pour les personnes en situation d'alphabétisation, les questionnements peuvent également et surtout interpellier les compétences individuelles. Sait-on dessiner ? L'a-t-on appris, expérimenté, développé ? Osera-t-on le montrer aux autres ? Est-on d'accord pour dessiner ?

Lorsque nous invitons les apprenant·e·s à dessiner, il nous faut conditionner cette demande clairement.

- Le processus d'apprentissage est démarré, le dessin est demandé après un travail de collecte d'informations à l'oral, dans un ordre précis, dans lequel l'apprenant·e a contribué.
- La demande doit avoir du sens, il nous faut expliciter que le dessin est le résultat de l'activité et son objectif à savoir à quoi il va servir. (*Pour garder l'information en tête, pour coller à la fiche vocabulaire, pour faire une phrase claire, pour que tous ensemble on se rappelle l'information après le cours, pour que demain vous la/les répétiez, pour la classer dans le portfolio, pour voir après tout le travail effectué, etc...*)
- La demande est conditionnée. Nous ne demandons pas un travail artistique, le temps de l'activité est donné et limité, nous demandons une représentation de l'information, de représenter les mots, les phrases, les idées, les propositions, les observations. A ceci, il nous faut encourager, rassurer, mettre en confiance, accompagner et parfois guider par le questionnement. En aucun cas, le·la formateur·rice n'attend une production, il s'agit d'une ressource, qui est construite par l'apprenant·e et qui personnalise la démarche d'apprentissage.

La pratique de cette forme de trace est systématisée dans toutes nos démarches d'apprentissage. Après quelques séquences, lorsque le dessin est réinvesti, réexploité, les apprenant·e·s en comprennent le sens et l'objectif. Nous n'avons à ce jour rencontré aucun refus, ni aucune réticence. Cela n'exclut pas de les rencontrer un jour.

Au cours de séquences, nous observons à travers le dessin de plus en plus d'aisance, de créativité, d'attention et de concentration (dans la démarche « *le logement* », dans la première activité des sous-groupes de dessiner les éléments de la maison, le dessin est timide. Lors de l'écoute de « *la petite maison de la famille Dario* », les dessins portent beaucoup plus de détails et de représentations). Les apprenant·e·s y prennent plaisir, colorient à leur guise, préparent déjà le tube de colle pour la suite de l'activité. Nous y voyons parfois, au-delà de la mise en confiance par la contribution, un moyen de se valoriser dans l'apprentissage et auprès des autres, parfois même ils précisent des détails, pour être compris des autres (parce qu'ils anticipent la réexploitation par le groupe).

Les traces photographiques d'observation ont le même potentiel dans la démarche d'apprentissage individuel et en groupe. L'information à se remémorer est caractérisée par son auteur·e, il est très fréquent de voir l'apprenant·e indiquer la personne à l'origine de la trace lorsqu'il·elle doit se remémorer, systématiser et reproduire l'ensemble des informations collectées.

Enfin, il convient de préciser les conditions de réalisation des traces audio. Elles apparaissent dans les deux démarches comme supports avec des audio créés existants, issus de la méthodologie « *Comprendre et parler* », et comme outils de systématisation pour réécouter, mémoriser des contenus langagiers construits et apportés pendant l'apprentissage. Dans le second cas, elles doivent

être créées pendant le processus, elles ne peuvent préexister. Nous souhaitons préciser que pour ce faire, nous n'enregistrons pas les apprenant·e·s, ni le·la formateur·rice impliqué·e. Pour faire entendre une autre intonation dans une structuration correcte aux apprenant.e.s, nous faisons appel à l'entourage professionnel ou l'entourage proche pour enregistrer les phrases. C'est un travail de préparation au jour le jour ou presque qui demande réactivité et anticipation aux formateur·rice·s.

Toutes les activités de construction des traces, quelle qu'en soit leur forme, donnent lieu à l'entraide et l'encouragement au sein du groupe, de l'attention et de la concentration dans le travail individuel, de la conscientisation d'un travail à mener pour un tout. Nous, formatrice, le ressentons même comme un moment d'apaisement. C'est un moment de travail individuel qui sert au travail collectif, il est conscientisé et valorisé au profit de l'apprentissage.

2 – Des situations d'apprentissage pertinentes

Si un regard social est porté sur les apprenant·e·s en situation d'alphabétisation et débutant·e·s à l'oral, une image probable d'un public fragile leur est attribuée. La question serait davantage de savoir si ce public est fragile ou si ce public est fragilisé par les conditions de vie d'une société lettrée. Or, il reste important, selon nous, d'un point de vue du·de la formateur·rice, de veiller à ne pas confondre difficultés sociales et besoins linguistiques en situations de communication. Notre approche d'enseignement rejoint à la fois l'approche utilitariste, centrée sur l'acquisition d'un oral et d'un écrit de survie liée au quotidien et l'approche thématique pour y aborder les domaines de notre société, mis en évidence par les apprenant·e·s du fait des situations réelles vécues aux enjeux bien concrets. Les deux démarches présentées ici dévoilent une partie des objectifs donnés à ces approches qui restent globales. Nous avons préalablement mentionné pour l'apprenant·e devoir distinguer le besoin de l'enjeu, qui lui permet une mobilisation réelle.

Au cours du module de formation, lors d'autres démarches, sont ressortis le besoin d'exprimer sa motivation, le besoin d'autonomie langagière, le besoin de pouvoir communiquer en diverses situations, d'avoir les mots pour remercier, pour être satisfait·e ou heureux·euse, mais aussi d'avoir les mots pour une attention, une alerte, une réclamation, une affirmation de ses droits. En cela, la démarche « *les émotions* » initie ces situations d'apprentissage dans l'objectif de trouver le courage pour dire ce qu'on a à dire et de l'exprimer avec justesse aussi bien dans la joie, la valorisation, l'encouragement que dans l'agacement et la colère.

Sont aussi ressorties, lors d'autres démarches, les difficultés de communication avec les propriétaires et les voisin·e·s. Là également, la démarche « *le logement* » initie ces situations d'apprentissage, à partir d'une mobilisation réelle. Ainsi, dans une perspective actionnelle, nous tentons de partir de situations présentant de la nouveauté, dans lesquelles les individus vont chercher à gagner en

autonomie. On peut constater par exemple, que le lexique des pièces de l'appartement est connu, il est bien souvent le premier lexique abordé dans la démarche autour du logement. Nous proposons ici de nous intéresser à l'extérieur, dans l'objectif d'aborder de nouvelles situations de communication lesquelles il·elle·s rencontrent. Pour nous, formateur·rice·s, il s'agit de garantir la mobilisation mais aussi de valoriser les acquis, les savoirs existants, les vécus et expériences de vie.

3 - Une nouvelle culture de l'apprentissage

La prise de recul, mise en avant antérieurement dans ce document, à savoir se distancer de ses propres apprentissages scolaires, n'est pas évidente pour les personnes lettrées, issues de sociétés scriptocentrées. Elle demande, pour les formateur·rice·s d'aller à l'encontre de leurs représentations de l'apprentissage mais elle le demande également aux apprenant·e·s.

Nos démarches ouvrent ici à la réflexivité d'une part des formateur·rice·s, d'autre part des apprenant·e·s.

Pour les formateur·rice·s, l'enjeu d'une telle réflexivité est double. En premier lieu, les deux démarches sortent de l'apprentissage de type transmissif et mettent les apprenant·e·s en position d'apprendre eux·elles-mêmes. Il·elle·s construisent et accèdent au savoir. Nous sommes nombreux, parmi les formateur·rice·s à avoir été conditionné·e·s à l'enseignement dit vertical. Porté·e·s par une pratique réflexive, les formateur·rice·s ici se questionnent autour d'un enseignement horizontal dans lequel nous apprenons des apprenant·e·s. En second lieu, il s'agit ici de le pratiquer sans passer directement par l'écrit. Se passer du support dit « écrit » vient bousculer voire secouer nos conditionnements. Or l'élaboration des deux démarches démontre l'installation d'un dialogue pédagogique par la fonction, l'usage, la collecte et le classement des traces dans la compétence orale. Nous pourrions lancer ici d'autres questionnements comme qu'est-ce que l'écrit ? On peut remarquer que l'utilisation des traces dans les démarches est similaire à celle des traces écrites. Serait-ce une question de forme et non de fonction de la trace ?

Pour les apprenant·e·s, l'enjeu est également double. D'une part, il lui faut questionner sa représentation de l'école dans sa culture d'origine et dans sa culture d'accueil et l'appréhender, comment il·elle voit l'apprentissage ? S'inscrit-on dans une démarche passive ? Apprendra-t-on à parler, à écrire et à lire rapidement ? Ce sera difficile ? D'autre part, il·elle devra se faire confiance et faire confiance, appréhender la nouveauté, questionner son rapport au langage, entrer dans l'approche actionnelle et entrer dans un travail collectif et individuel.

Dans la démarche « *les émotions* », nous constatons que les productions orales de l'évaluation ont fait émerger :

- la concrétisation d'avoir trouvé du sens à l'apprentissage, (comment il·elle a appris, comment il·elle le dit, pourquoi il·elle le dit)

- la prise de conscience des progrès et des avancées à prévoir,
- la confiance, l'autonomie (dire ce qu'il·elle vit au quotidien, exprimer la colère d'une situation, exprimer l'enthousiasme de venir en formation, parler de la culture religieuse, exprimer une douleur qui empêche, contrarie, dérange l'apprentissage),
- le sentiment d'être à l'aise pour parler en français porté par la structuration des phrases produites (sortir de la peur de ne pas bien parler)
- la motivation et l'enthousiasme portés par le dynamisme de la démarche,
- de lier des ressentis des émotions différents entre individus, d'interroger les codes universels (si, nous, formatrice, avons exprimé avoir peur de la violence et de la guerre, eux·elles apprenants ont exprimé des peurs peut-être plus pragmatiques, un ascenseur bloqué, les serpents, etc. Plus de la moitié des apprenant·e·s en présence a vécu et fui une guerre, c'est tout autant interpellant pour nous de connaître leurs ressentis et pour eux de connaître les nôtres)

Dans la démarche « *le logement* », nous constatons que les productions orales de l'évaluation ont fait émerger :

- la concrétisation d'avoir trouvé du sens à l'apprentissage,
- la prise de conscience des progrès et des avancées à prévoir,
- l'aisance de la prise de parole, l'envie et la liberté prise de parler de soi, de sa famille, de ce qu'on aime, de ce qui étonne et ouvre à la discussion (le fait que la voisine appelle son chien « mon bébé » ouvre, au-delà des rires suscités, au questionnement sur la place des animaux domestiques dans la société d'accueil par exemple).

L'enjeu de l'apprentissage est de pouvoir développer des compétences techniques, mais il s'agit également d'acquérir une nouvelle manière de structurer sa pensée. Cette nouvelle façon d'aborder l'apprentissage permet d'introduire un nouveau rapport au langage. Les démarches proposent de faire émerger le capital linguistique, de structurer, de systématiser et d'exploiter de nouveaux contenus pour enfin faire apparaître le chemin parcouru de son apprentissage. Dans le point I.B.4.1., nous avons précisé que pour les personnes en situation d'alphabétisation, il s'agit d'entrer dans une nouvelle culture, celle de l'abstraction, qui fait distinguer la réalité de l'exemple pédagogique, celle de l'universel, qui passe du particulier à l'universel, de « ma » situation à une situation-type et de celle de l'écrit.

Dans la démarche scolaire sont utilisés des exemples pédagogiques pour les exercices, concrets mais abstraits, puisqu'ils sont distancés du réel dans le moment. L'apprenant·e en alphabétisation connaît peu cet usage scolaire, il·elle n'y verra pas forcément le lien avec son quotidien vécu. La trace d'apprentissage oral dans nos deux démarches, selon nous, représente l'avancée progressive du réel

à l'abstraction. Les apprenant·e·s utilisent leur vécu comme ressource pédagogique et comprennent au fur et à mesure le sens de la situation qui peut être la leur comme celle de tout le monde et l'exploitation de leur ressource dans l'intérêt pédagogique. Il·elle·s ne perdent néanmoins pas de vue qu'il leur faudra réexploiter ces contenus langagiers en situation réelle. Dans la démarche « *le logement* », la photo de leur façade est une ressource. Elle est exploitée, comparée, travaillée dans un intérêt pédagogique. Dans une conversation réelle avec un·e voisin·e, un·e propriétaire ou autre, les contenus pourront être employés.

La trace d'apprentissage oral dans nos deux démarches introduit également progressivement à la culture de l'écrit. La démarche « *les émotions* » fait apparaître la trace dans le repérage d'informations (discrimination), dans le repérage chronologique (classement), la schématisation (tableau à double entrée), dans la schématisation de type lecture (en ligne de gauche à droite), et dans la catégorisation (classement par catégorie).

La démarche « *le logement* » fait apparaître la trace dans le repérage d'informations (discrimination), dans le repérage chronologique (classement), dans la schématisation de type lecture (de gauche à droite, de haut en bas) et dans la capacité de combiner l'écoute et le visuel.

Les deux démarches font entrer dans une nouvelle culture d'apprentissage par des situations qui font appel aux prérequis de la lecture et de l'écriture cités ci-dessus mais aussi la compréhension et la reformulation des consignes et des activités et le geste graphique.

Nous ne l'avons délibérément pas explicité ici, souhaitant mettre l'accent sur la compétence orale à faire émerger et à valoriser dans notre processus d'apprentissage, or la préparation à la lecture en particulier est amorcée. Dans toute démarche, en fonction du groupe, un travail de reconnaissance des mots, associés aux images/photos peut être abordé, ouvrant à plusieurs activités de discrimination visuelle amenant à la reconnaissance, au repérage voire à un tout début de décodage. Ces réflexions nous poussent de nouveau à des questionnements plus élargis à ce qu'on attend des caractéristiques de la compétence écrite.

4 - L'évaluation formative dans une approche socialisante

Dans les deux démarches, les activités d'évaluation sont caractérisées par des moments d'observation par le·la formateur·rice mais surtout par l'apprenant·e et le groupe. Les auteures de la méthodologie qualifient ces activités d'état des lieux des compétences suivant « *la conception de l'évaluation formative* ». (V.Juanis, G.Volkaerts, 2020 : 28) Elles empruntent les mots de P. Perrenoud dans son article « *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative* » à savoir : « *L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner* » pour spécifier les moments d'évaluation en moments d'observation formative.

Nous expliquons ici notre démarche qui semble suivre certes davantage les ressentis du·de la formateur·rice, mais qui s'appuie sur des observations réelles, des conditions, des modalités et des résultats. Les actions d'enseignement ici interviennent à toutes les étapes et sont personnalisées et adaptées pour aider l'apprenant·e à progresser, il·elle est engagé·e dans une activité mobilisatrice et progressive pour gagner en assurance et en autonomie.

Notre enseignement cherche à s'inscrire dans l'objectif d'émancipation sociale. Cette perspective s'inscrit dès le début du processus d'apprentissage. Les démarches ici analysées en illustrent quelques conditions comme la participation des personnes impliquées dans le groupe, la recherche d'autonomie et le développement de la confiance en soi.

Pouvoir exprimer ses émotions en français, c'est comprendre ce que l'on ressent dans une situation d'acculturation, c'est pouvoir l'exprimer avec les codes socioculturels exigés pour être écouté, entendu quand on est en interaction en tant qu'habitant·e d'un pays, d'une commune, d'un quartier, d'un logement, en tant que citoyen·ne, parent d'élève, travailleur·euse, chercheur·euse d'emploi, usager·ère des transports, patient·e d'un·e médecin, bénéficiaire d'allocations, client·e d'un magasin/d'un service, et d'autres encore.

Pouvoir exprimer ses émotions, c'est pouvoir formuler un sentiment en lien avec des contextes personnels, c'est se questionner sur la place des émotions dans sa culture, dans sa famille, dans son entourage, c'est impulser une réflexion sur les codes de la culture d'origine et ceux de celle du territoire d'accueil.

Parler de son logement, de son quartier, c'est apprendre à communiquer sur son environnement proche, c'est développer sa capacité d'observation pour décrire et représenter, c'est comparer les types d'habitats, c'est s'interroger sur l'existant, c'est se questionner sur son logement et celui des autres, c'est représenter sa présence et son action dans un quartier, dans un logement collectif, c'est acquérir des contenus langagiers à envisager en interaction avec les personnes de son quartier, les voisin·e·s, les propriétaires, les bailleurs sociaux, etc.

Les deux démarches proposent aux apprenant·e·s dans cette perspective d'émancipation sociale d'oser, d'oser parler, d'oser parler à un groupe, d'oser intervenir, d'oser participer de manière équitable dans un processus, d'oser y trouver sa place. Certes, à l'échelle d'un groupe et à un niveau débutant oral, cet enjeu pourrait paraître anodin, or il ne l'est justement pas. Au regard des origines des personnes, viennent-elles d'espaces démocratiques où l'expression spontanée est envisagée ? Possible ? Libre ? Le parcours d'exil et le parcours de vie font-ils ressortir des émotions dont elles ont envie de parler ? Le genre, la position sociale dans la culture permettent-ils de participer ? Quel regard ce processus donne sur l'imaginaire de la scolarité, parle-t-on à l'école ? Y écrit-on

exclusivement ? Seul le professeur s'exprime ? Le processus d'acculturation est un processus de transformation. Il est d'autant plus fort si les codes socioculturels sont très éloignés entre la culture d'origine et la culture d'accueil. C'est en ce sens que ces deux démarches ouvrent les possibilités de réflexivité, de confiance, d'autonomie, de solidarité pour garantir un climat favorable à l'alphabétisation et à l'émancipation.

Pour terminer ce point sur l'approche socialisante de l'alphabétisation dans notre pratique, nous proposons de mettre en lumière le parcours langagier de l'un des apprenants du groupe pour mettre en évidence les processus en alphabétisation, fondés sur les traces d'apprentissage, avant et après la démarche « *les émotions* ».

Il s'agit d'un homme, apprenant et membre du groupe. Il a 64 ans, il a été scolarisé quelques années en primaire dans son pays d'origine l'Irak. Sa langue maternelle est l'arabe.

Tableau 6 : Parcours langagier d'un apprenant sur la démarche « *les émotions* »

Étapes	Productions	Observations et Interprétations possibles d'entrée dans le processus d'alphabétisation
Sensibilisation	L'apprenant a dit « <i>fâché</i> ».	
État des lieux	L'apprenant a donné « <i>triste</i> » et « <i>serpents</i> » (pour la peur).	Il n'y a pas à ce stade de formulation structurée, mais les mots du lexique attendus ressortent.
Mobilisation du capital linguistique Les apprenant·e·s cherchent ensemble à pouvoir relier l'image/photo à la fois au pronom personnel et à la fois à l'émotion. Les images sont collées dans un tableau à double entrée.	Il a fait le choix de cet audio. <i>Il est très en colère, son loyer a encore augmenté, c'est trop cher !</i>	Il s'est intéressé à cette phrase-type. Cette situation est la sienne (son vécu a été mis en ressources pédagogiques dans une autre séquence) mais ici, elle n'est pas mentionnée en ce sens. Il comprend qu'elle est utilisée comme situation-type, elle est <u>universelle et abstraite</u> . Il entre dans la <u>lecture</u> d'un tableau à double entrée (trace d'apprentissage) en reliant éléments pour anticiper la <u>structuration</u> .
Activité 2 Structuration Choix de photos pour structurer une phrase.	<i>Il est malade, il parle avec le docteur.</i>	Alors que la majorité du groupe a fait le choix de structurer une phrase avec « <i>Je</i> », lui fait le choix du « <i>il</i> ». Il se décentre, il prend de la distance de sa situation réelle, cette photo entre dans les codes de <u>l'universel et de l'abstraction</u> . Il l'interprète dans un contexte réel (à l'hôpital à Bruxelles) mais elle est un exemple pédagogique.
1^{ère} phase d'exploitation Activité 1 : se remémorer	Il laisse le groupe se remémorer les émotions. Il intervient peu.	Par l'observation, nous savons qu'il a des difficultés à mémoriser. Il est aussi possible que la

		consigne générale n'ait pas d'intérêt par rapport au réel.
Activité 2 : mobiliser	À la question ciblée « <i>tu as peur de quoi ?</i> », il répond « <i>serpents</i> », puis il en exprime spontanément, le souvenir d'une frayeur (dans son pays d'origine).	La question cible son réel, et mobilise des souvenirs propres à son vécu d'avant l'exil. Il s'est senti <u>en confiance</u> et <u>mobilisé</u> dans la situation et reprend avec assurance « <i>J'ai peur des serpents</i> ».
Tâche finale en groupe Choisir une photo, structurer une phrase.	L'apprenant a formulé « <i>Il est inquiet. Il est tombé de vélo comme moi, il est hospitalisé.</i> »	Il élargit sa production, il se décentre avec l'utilisation du « <i>il</i> » mais fait un parallèle avec sa situation (pour en parler aux autres). Il raisonne et <u>structure</u> sa pensée en <u>français</u> . Si nous formatrice, avons aidé à la formulation correcte, l'intention est celle de l'apprenant. Il vise du <u>lexique réexploitable en situation</u> (hospitalisé). <u>Il construit son savoir</u> .
Activité 1 : mémorisation La ligne de catégorisation des photos. Chacun·e est invité·e à répéter, de une à toutes les phrases, l'accent est mis sur la structuration et non la quantité.	Il répète deux phrases entièrement correctes.	Il comprend l'intention de la consigne, il se sent <u>en sécurité et en confiance</u> de répéter ce dont il se souvient le mieux. L'apprenant est placé dans une <u>situation optimale</u> d'apprentissage.
Évaluation. Chacun·e vient choisir une image émotion au hasard. La consigne est donnée : formuler une phrase qui les concerne en lien avec cette émotion. Évaluation comparative à partir du premier support de sensibilisation	L'apprenant a produit « <i>Je suis en colère parce que j'ai des problèmes avec l'assistante sociale.</i> » L'apprenant a produit « <i>Je suis dégoûté, la gare du Nord, c'est très sale.</i> »	Lors de plusieurs discussions en cours, ce problème était souvent ressorti en spontané. La production de départ était « <i>fâchée, très fâché, l'assistante sociale</i> ». La production finale ici témoigne de sa <u>mise en confiance</u> , de son <u>autonomie langagière</u> (il a réfléchi à une préoccupation et l'a structurée), il a compris <u>le sens</u> et visibilisé <u>le chemin</u> de l'apprentissage depuis le début avec un support réexploité (première trace d'apprentissage). Il répond à <u>l'enjeu social</u> de l'oral, la <u>structuration syntaxique et lexicale</u> est correcte, son message peut être écouté. Il prend conscience que cette phrase est entendable par d'autres, l'intention n'est pas de le dire à l'assistante sociale, il <u>comprend l'usage et le code</u> de la formulation.
Depuis la fin de la démarche (lors d'autres	L'apprenant a produit « <i>je suis inquiet, les rdv avec</i>	Dans le premier cas, l'observation rejoint <u>l'enjeu social</u> , il s'exprime avec assurance, dans une

<p>séquences, rituels de cours⁴⁵ et activités en dehors.)</p> <p>Les trois productions respectives correspondent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qu'est-ce que tu as fait ce week-end ? - qu'est-ce que tu ressens ? comment tu te sens ? - discussion spontanée autour des gares (lors de la séquence « déplacements, itinéraire ») 	<p><i>le docteur, les papiers CPAS. J'ai peur, je comprends pas. »</i></p> <p>L'apprenant a produit « <i>moi content, le soleil aujourd'hui</i> ».</p> <p>L'apprenant a questionné « <i>à la gare, je peux donner à manger les personnes ? »</i></p>	<p>structure correcte. Il a mémorisé un nouveau contenu « <i>inquiet</i>. ». La structuration est réfléchie et construite, il <u>réexploite des contenus langagiers</u> hors de la démarche de cours. Il a <u>raisonné</u> en français.</p> <p>Cette seconde observation nous fera ouvrir d'autres pistes de questionnements. L'adjectif « <i>content</i> » était connu en français avant la démarche « <i>les émotions</i> ». Il s'agit d'une formulation systématisée, malgré sa formulation incorrecte. La démarche voulait cibler la systématisation de « <i>je suis</i> » pour modifier ces contenus, il faudra chercher d'autres pistes...</p> <p>Cette question produite présente deux aspects, l'un langagier, l'autre social.</p> <p>D'autres séquences ont fait systématiser le « <i>je peux</i> », il résonne ici très clairement dans son <u>usage et son code social</u>.</p> <p>L'aspect social concerne l'intention solidaire. S'il a antérieurement exprimé le dégoût quant à la situation d'une des gares, il constate le problème humain et <u>exprime l'intention de son action</u> en français.</p>
---	--	---

Conclusion autour de l'expérimentation et du retour d'expérience

La deuxième partie de ce travail de mémoire consistait en une analyse de la construction de traces d'apprentissage oral en alphabétisation au sein de deux démarches pédagogiques, l'une sur les émotions, l'autre sur le logement, portées auprès d'un groupe d'apprenant·e·s tel que décrit dans les modalités. Cette analyse s'est appuyée sur trois questionnements autour des moments, des types et formes de construction des traces et de leurs finalités.

La partie descriptive a fait apparaître les étapes lors desquelles les traces interviennent à savoir lors de l'introduction de contenus, de la structuration, de la systématisation, de l'exploitation, de la synthèse et de l'évaluation. Elles aident ensuite à la synthèse, à l'observation, au repérage et à la

⁴⁵ Dans notre pratique, lors du premier cours de la semaine, les apprenant·e·s sont invité·e·s à revenir sur ce qu'ils ont fait pendant le week-end. Un climat favorable à la parole libre est mis en place dans un cadre pédagogique clair. La consigne est de favoriser la spontanéité mais de chercher à formuler des phrases courtes et correctes. Les informations exprimées constituent des ressources précieuses aux formateur·rice·s pour les resituer en cours.

visualisation du chemin parcouru pour entrer dans une approche métalinguistique et donner du sens à l'apprentissage.

À partir de ce descriptif, nous avons analysé les caractéristiques et les formes des traces d'apprentissage. La première singularité de la trace d'apprentissage dans notre pratique se retrouve à travers sa construction individuelle et collective par les apprenant·e·s. La seconde singularité se situe dans le réinvestissement, la réexploitation de la trace dans l'apprentissage (et sa compilation, son classement dans un portfolio). Les démarches ont également fait émerger les formes des traces, elles peuvent être visuelles (images, dessins, photographies) et audio (à partir des apports). Le rapport au langage de nos apprenant·e·s est fondé sur l'oral, mais nous veillons au choix des supports se rapportant à leur réalité tout comme dans le cas de la trace créée par l'apprenant·e, elle se rapporte à une observation réelle. Nous avons questionné le rapport au dessin, dont la demande est conditionnée et dont le sens et l'objectif sont rapidement compris par les apprenant·e·s. Par ailleurs, toutes les activités de construction des traces donnent lieu à l'encouragement au sein du groupe, de l'attention et de la concentration dans le travail individuel, de la conscientisation d'un travail global à mener.

Puis, nous avons souhaité mettre en avant le choix de situations d'apprentissage pertinentes pour mobiliser par l'enjeu. Auprès de personnes en situation d'alphabétisation, nous considérons qu'il faut veiller à ne pas confondre difficultés sociales et besoins linguistiques en situation de communication. Notre pratique s'appuie sur une approche utilitariste, centrée sur l'acquisition d'un oral de survie au quotidien, et sur l'approche thématique pour y aborder les domaines de notre société, mis en avant par les apprenant·e·s. Ces deux démarches mettent en avant des éléments y contribuant. Dans une perspective actionnelle, l'apprentissage part de situations présentant de la nouveauté dans lesquelles les individus vont chercher à gagner en autonomie, ceci pour garantir la mobilisation et pour valoriser les acquis, les savoirs existants, les vécus et expériences de vie.

Ensuite, nous avons mis en avant une nouvelle culture de l'apprentissage à la fois pour les formateur·rice·s et pour les apprenant·e·s. Nos démarches ouvrent ici à la réflexivité, elles demandent de se décentrer de nos représentations et de nos évidences. Se passer du support écrit bouscule nos conditionnements, or la trace d'apprentissage oral ainsi décrite montre l'installation d'un dialogue pédagogique, elle remplit un rôle similaire à la trace écrite, nous ouvrons une piste de réflexion à savoir ce que nous entendons par « écrit ».

Les représentations de l'apprentissage par l'apprenant·e sont également bousculées. L'apprenant·e appréhende la nouveauté et prend de la distance pour se faire confiance, faire confiance, questionner son rapport au langage, entrer dans l'approche actionnelle et dans un travail collectif et individuel. Les démarches ont démontré que les apprenant·e·s comprennent le sens et l'objectif de la trace, il·elle·s prennent conscience des progrès, il·elle·s gagnent en autonomie, en aisance, il·elle·s interrogent leur rapport au langage en structurant leur pensée, en accédant à l'abstraction et l'universel.

Enfin, nous avons placé l'évaluation formative, s'appuyant sur des observations réelles, des conditions, des modalités et des résultats, au cœur de notre pratique cherchant à s'inscrire plus globalement dans l'émancipation sociale par le pouvoir de comprendre et exprimer ce que l'on ressent dans une situation d'acculturation, de s'approprier les codes socioculturels pour être écouté, de questionner sa place dans une famille, dans un groupe, dans une société pour y oser parler, intervenir, participer, interagir et trouver sa place. Dans cette perspective, nous avons éclairé notre réflexion par l'exemple de parcours langagier d'un apprenant en montrant comment il est entré dans le processus d'alphabétisation à travers la démarche « *les émotions* » en mettant en évidence les aspects langagiers et sociaux de son apprentissage.

Notre intention a donc été de mettre en évidence dans ces deux démarches les possibilités de réflexivité, de confiance, d'autonomie, de solidarité pour garantir un climat favorable à l'alphabétisation.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objet de questionner les enjeux didactiques de l'apprentissage oral auprès de personnes en situation d'alphabétisation et non locutrices du français inscrites à la formation linguistique du parcours d'accueil bruxellois en Belgique à travers l'émergence et la construction de la trace d'apprentissage oral. Ce travail de recherche est intervenu dans une démarche personnelle et professionnelle de pouvoir lier notre pratique aux concepts théoriques.

Dans un premier temps, ce champ théorique devait contextualiser notre problématique parce que celle-ci intervient dans le secteur de l'alphabétisation et du français langue seconde dans le parcours d'accueil francophone en Région bruxelloise. Nous en retenons que notre démarche s'inscrit dans l'approche singulière de l'alphabétisation conscientisante en Belgique francophone mais qu'elle doit répondre à une approche utilitariste centrée sur l'acquisition d'un oral conditionné par les enjeux sociolangagiers urgents à considérer au quotidien par nos apprenant·e·s. Il était alors pertinent de positionner notre enseignement autour de cette double articulation de l'alphabétisation et du français langue seconde pour caractériser les enjeux sociaux et politiques de notre contexte bruxellois francophone.

Notre attention s'est portée sur la compétence orale, d'une part parce que l'organisation institutionnelle la met en priorité dans la formation linguistique en alphabétisation qui nous concerne, d'autre part parce que nous voulions questionner ce que cette mise en priorité pouvait heurter ou bouleverser dans les représentations de ce qu'est l'apprentissage pour les formateur·rice·s. Ces réflexions se sont appuyées sur des recherches autour de la caractérisation sociologique et anthropologique de l'oralité dans notre pensée européenne pour préciser ensuite la considération de la didactique de l'oral dans l'éducation et la formation en particulier celle des adultes migrant·e·s en situation d'acculturation linguistique. Nous avons pu faire émerger le conditionnement à l'écrit de nos sociétés parce que sans doute la compétence écrite demeure, dans nos pensées et imaginaires, la seule forme d'expression de la raison. À ce moment précis du travail de recherche, les interrogations ont ouvert d'autres champs disciplinaires qu'il nous a fallu limiter. Nous avons alors ciblé la didactique de l'oral dans l'alphabétisation des personnes non locutrices, à savoir ce qu'elle représentait pour la relier directement à la question du raisonnement, de l'abstraction et de l'universel, au-delà de l'acculturation linguistique. Partant du postulat de l'égalité des intelligences, nous voulions à la fois reconnaître l'accès au raisonnement par la compétence orale d'une personne analphabète et la nécessité pour elle de questionner son rapport au langage en entrant dans une nouvelle culture de l'apprentissage.

Ainsi nous avons fait émerger ce concept qui nous tient à cœur de créer des situations d'oral riches et constructives pour entrer favorablement dans le processus d'alphabétisation et répondre aux enjeux sociolangagiers rencontrés par nos apprenant·e·s et exigés par le fonctionnement de notre société. Nous avons alors démontré que l'objectif n'était pas de proscrire l'écrit pour mettre l'oral en priorité, mais qu'il est de faire accéder au sens avant de pouvoir le décoder graphiquement, de faire acquérir autonomie et confiance dans l'usage oral d'une langue étrangère par un apprentissage fondé sur la dimension actionnelle, le socioconstructivisme et la mobilisation des savoirs. Ainsi, nous avons cherché à faire le lien entre ces approches théoriques et notre pratique inspirée d'une méthodologie qui propose l'oral comme objet d'enseignement. Les modalités et fonctionnalités des démarches s'y référant mettent en évidence le rôle majeur et la symbolisation de la trace d'apprentissage construite, mobilisée et réexploitée au service de la compétence orale.

Le cadre pratique de ce mémoire voulait expérimenter deux démarches inspirées de la méthodologie *Comprendre et parler* mais qui sont en réalité des pistes de propositions que nous nous sommes appropriées pour pouvoir conceptualiser et ajuster notre enseignement, pour tenter de mettre les apprenant·e·s en confiance et de les accompagner aussi loin que leurs compétences le permettent. Nous souhaitons montrer, à partir du ressenti d'une pratique, comment la construction de cette trace d'apprentissage oral dans une démarche pédagogique pouvait constituer la clé de voûte de l'entrée linguistique et métalinguistique d'apprenant·e·s non locuteur·rice·s et en situation d'alphabétisation.

Dans ce travail d'expérimentation, nous avons décrit les moments d'intervention de la trace, de l'introduction de contenus à la synthèse par des étapes de structuration, de mémorisation et de systématisation. La synthèse et l'évaluation sont facilitées par la visualisation de la trace qui remémore sa conception et les contenus langagiers s'y référant. Nous avons repéré que l'apprenant·e conscientise la démarche globale par la construction individuelle et collective des traces. Nous avons également repéré que l'agencement de traces dans l'objectif de les compiler et les réexploiter était formaté à la schématisation de type lecture. Puis nous avons interpellé ses symbolisations visuelles (les images, les photographies, les dessins) et audio en rappelant que nous veillons à nous référer à la réalité d'un adulte pour le choix des supports et que nos consignes sont conditionnées pour garantir à l'apprenant·e la compréhension du sens et de l'objectif de la trace dans l'apprentissage, il-elle conscientise l'intention de la démarche.

Nous avons mis en exergue le choix des situations d'apprentissage pour mobiliser les enjeux, qui ne sont pas liés aux difficultés sociales des apprenant·e·s mais qui sont liés aux exigences linguistiques et sociales en situation de communication. Nous avons cherché à démontrer la perspective actionnelle

inhérente aux démarches, les formes d'apprentissage présentant de la nouveauté mais ciblant les savoirs existants, les acquis et les vécus pour amener à l'autonomie, l'aisance et la confiance en soi.

Nous avons mis en évidence une nouvelle culture de l'apprentissage à la fois pour les formateur·rice·s et pour les apprenant·e·s en montrant que nos démarches ouvraient à la réflexivité, qu'elles demandaient aux un·e·s et aux autres de nous décentrer de nos représentations et de nos conditionnements de l'apprentissage. Se passer du support écrit bouscule nos conditionnements, or la trace d'apprentissage oral ainsi décrite montre l'installation d'un dialogue pédagogique, elle remplit une fonction similaire à la trace écrite sans en avoir la forme, nous ouvrons une piste de réflexion à savoir ce que nous entendons par « écrit ».

Cette nouvelle culture est aussi celle d'un nouveau rapport au langage pour les apprenant·e·s en accédant à l'abstraction et l'universel pour structurer l'oral et favoriser l'entrée à venir dans l'écrit. Ce pourrait être l'émergence d'une première contradiction, mais nous l'appellerons complémentarité. Lorsque la démarche invite à schématiser, à lire des supports visuels dans le sens de la lecture graphique, à compiler les traces pour les visualiser et les réexploiter, nous pouvons déduire qu'en cherchant à faire acquérir la compétence orale, nous utilisons les moyens de la compétence écrite. Nous soulevons alors une piste à avancer sur les conditions favorables à travers l'oral pour entrer dans l'écrit et nous pourrions envisager que notre approche se situe dans la préalphabétisation.

Enfin, nous avons cherché à éclairer notre pratique de l'évaluation formative, celle qui s'appuie, au-delà des ressentis, sur des observations réelles, des conditions, des modalités et des résultats pour placer l'apprenant·e dans une approche d'émancipation. En mettant en lumière l'exemple de productions d'un apprenant, nous avons caractérisé l'intention de notre démarche d'enseignement s'inscrivant dans l'approche socialisante de l'alphabétisation par la structuration de la pensée en français, la décentration, la mise en confiance pour parler et interagir et l'usage des codes sociaux de la parole. Une deuxième contradiction émerge pourtant de ce travail de recherche entre le rapport au temps nécessaire à l'acculturation linguistique pour les personnes en situation d'alphabétisation et l'approche socialisante recherchée dans nos démarches. Les modalités intensives des formations linguistiques du parcours d'accueil ne permettent pas d'entrer totalement en adéquation avec les finalités de cette approche, elles y tendent seulement.

Nous veillerons ici à l'apport d'un esprit critique envers notre démarche dans ce mémoire. Un regard extérieur pourrait conclure à la présentation d'une pratique quelque peu idéalisée pour finalement peu de productions, il pourrait s'interroger sur le fondement socialisant de la démarche, il pourrait discuter les enjeux d'intégration à nos sociétés pour les adultes migrant·e·s dans la formation linguistique. Ce sont des aspects discutables et profitables à la réflexivité.

Nous y répondrions en offrant de nouvelles pistes de réflexions.

Quelles peuvent être les différences dans les approches francophones dites du Nord autour du français langue de migration et de l'alphabétisation ? Se situent-elles dans un questionnement autour du contexte linguistique ? des enjeux humains ? sociaux ? politiques ? économiques ? Sur quels axes sont-elles similaires et divergentes ? Quels impacts auraient ces différences sur les choix didactiques ?

Bibliographie

Adam, I. *Pourquoi un parcours d'accueil pour primo-arrivants voit-il le jour à Bruxelles aujourd'hui ?*. In : *ACCUEIL DES MIGRANTS À BRUXELLES Faire société ?* Bruxelles Informations Sociales. CBCS asbl. [En ligne], décembre 2013, n°170. [consulté le 8 juin 2022].

<https://cbcs.be/pourquoi-un-parcours-d-accueil/>

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Créations loisirs enseignement International. 128 p.

Adami, H., André, V. « *Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI)* », *Linx* [En ligne], 68-69 | 2013, mis en ligne le 19 novembre 2015, [consulté le 10 juin 2022]. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1535> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1535>

Adami, H. (2020). *Collection f : Enseigner le français aux adultes migrants*. HACHETTE FLE. 176 p.

Amnesty Belgique. *La migration ici et ailleurs – comprendre la migration et agir pour des politiques migratoires respectueuses des droits humains*. Bruxelles. 2016.

Bastyns, C., Godenir, A. & Mainguet, C. (2015). *Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone : en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifié le champ ?*. *Dynamiques régionales*, 2, 67-76. [consulté le 5 juin 2022] <https://doi.org/10.3917/dyre.002.0067>

Bautier, E. « *Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?* », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 36 | 2016, mis en ligne le 15 juillet 2017, [consulté le 10 juin 2022]. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1397> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1397>

Beacco, J., Chnane-Davin, F., Cuq, J., Klinkenberg, J., & Defays, J. M. (2020). *Le FLE en questions*. Mardaga. 256 p.

Bruneau, A., Castelloti, V., Debono, M., Goï, C., Huver, E. (2012). « *Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI* ». *Diversité : ville école*

intégration, CNDP, 2012, pp.185 - 192. fhal-01376830f [consulté le 10 juin 2022]

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01376830/document>

Centre de documentation du Collectif Alpha ASBL. Ouvrage collectif. *L'alphabétisme et ses conséquences cognitives*. Bruxelles. 2014.

Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone. (en) *Pedagogy of the oppressed* (1968). 312 p.

Fernandez, B. *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*. 2005. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO.

Hamidi, C., Fischer, N. (2017). *Les politiques migratoires en Europe: Perspective historique et modèles d'analyse*. *Idées économiques et sociales*, 189, 28-37. [consulté le 5 juin 2022].

<https://doi.org/10.3917/idee.189.0028>

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 100 p.

Juanis, V., Volckaerts, G., Uijt Den Boogard, S. *L'apprentissage du français oral en alphabétisation Quel apprentissage ? Quel enseignement ? Quels enjeux ?*. 2017. In *Lire et Écrire. Journal de l'Alpha*. n° 207. (pp.89-102).

Knowles M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation. 277 p.

Leclercq, V. *Formation de base des adultes : quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de 4 pays francophones*. 2003. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 27, 145 – 158.

Lire et Écrire. Ouvrage collectif. *Abécédaire du formateur. Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissage*. Bruxelles. 2015.

Lire et Écrire. Ouvrage collectif. *Comprendre, réfléchir et agir sur le monde : Balises pour l'alphabétisation populaire. Cadre de référence pédagogique*. Bruxelles. 2017.

Lire et Écrire. Juanis, V., Volkaerts, G. *Comprendre et parler – Apprendre le français oral en alphabétisation et en français langue étrangère*. Bruxelles. 2020

Médioni, M.A. *L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme*. Article rédigé pour le site de l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes). 2009. [consulté le 8 juin 2022].

http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/l_enseignement_apprentissage_des_langues.pdf.

Médioni, M.A. *Pour apprendre une langue, il faut la parler*. 2010. In Lire et Écrire. *Journal de l'Alpha*. n° 172. (pp.11-18).

Médioni, M.A. *Oral et écrit en classe de langue étrangère. Quelle articulation ?*. 2018. In Lire et Écrire. *Journal de l'alpha*. n° 211. (pp.11-22).

Meirieu, P. *Traces écrites Quelques perspectives à partir d'une pratique...* Petit dictionnaire de pédagogie. Site de Philippe Meirieu

Histoire et actualité de la pédagogie. 2020. [Consulté le 8 juin 2022].

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/TRACES-ECRITES.pdf>

Myria. *1997 – 2017 : Un bilan de deux décennies d'immigrations en Belgique*. Bruxelles. 2017.

Nonnon, E. *La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation* – Revue Recherches n°33, 2000

Nonnon, E. *40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions*.

Pratiques, [En ligne], 169-170 | 2016. mis en ligne le 30 juin 2016, [consulté le 10 juin 2022].

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3115> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>

OCDE. Canada, C. S., Organisation de coopération et de développement économiques, & Canada. Statistique Canada. *Littératie, économie et société*. Paris. 1995.

Perrenoud, Ph., (1991). *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*. In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Parole étouffée, parole libérée*.

Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 15-40.

Perrenoud, P. (1991) *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, 1991, pp. 49-81.

Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. De Boeck Supérieur. 141 p.

Terrail, J. (2009). *De l'oralité essai sur l'égalité des intelligences*. SNEDIT LA DISPU. 286 p.

UNESCO. *L'alphabétisation, un enjeu vital* - Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Paris. 2006

UNESCO. *Terminologie de l'éducation des adultes*. Bureau International de l'Éducation, Ibedata. Paris. 1979.

Vellas, E. (2006). *Dire et redire que le constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement*. Educateur. No 2. pp. 33-34.

Vicher, A. (2011). *Référentiel FLI - Français Langue d'Intégration*. Direction de l'accueil, de l'intégration et la Citoyenneté.

Villard, E. (2016). *Les traces pour apprendre : Explorer le monde cycle 1*. Canopé - CNDP. 127 p.

Glossaire des acronymes

ACTIRIS	Office régional bruxellois de l'emploi
ANLCI	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CGRA	Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides
COCOF	Commission communautaire française
COCOM	Commission communautaire commune
CPAS	Centre public d'action sociale
FLE	Français langue étrangère
FLI	Français langue d'intégration
FLS	Français langue seconde
FOREM	Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
GPLI	Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme
Myria	Centre fédéral migration
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ORBEM	Office régional bruxellois de l'emploi
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
VGC	Commission communautaire flamande - <i>Vlaamse Gemeenschapscommissie</i>

ANNEXES

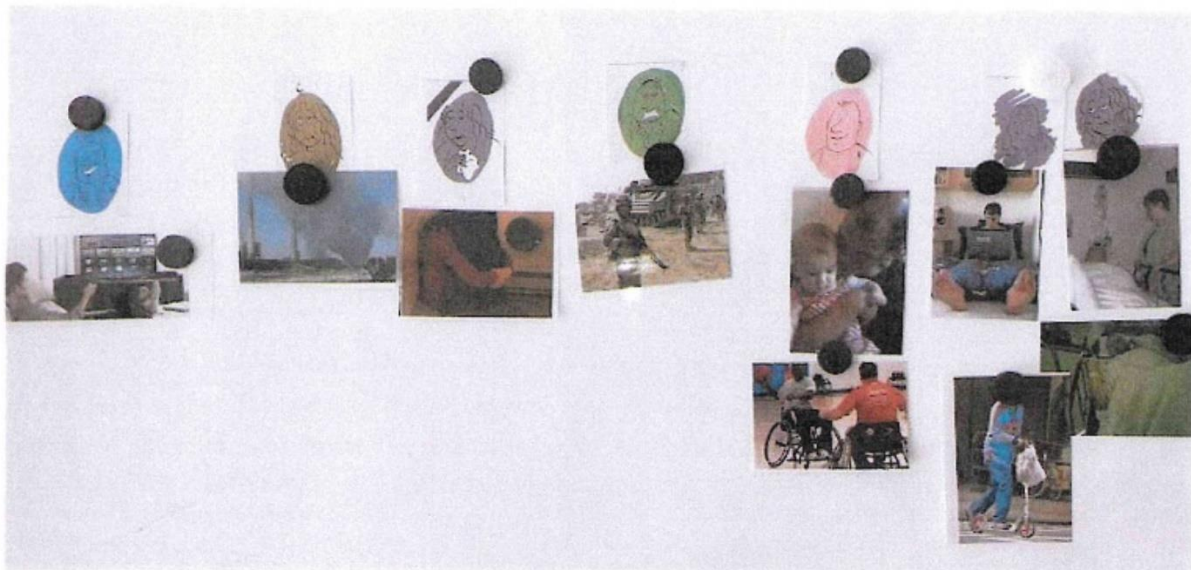
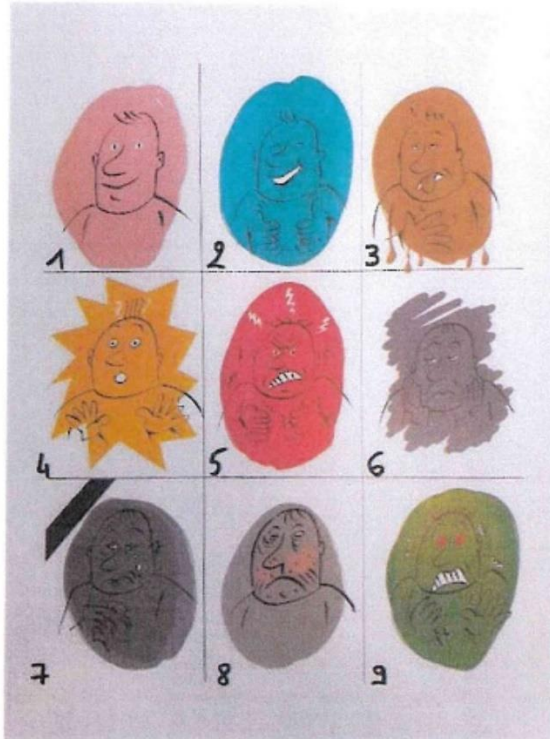
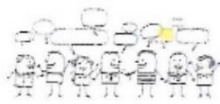
Annexe 1: Portfolio de l'apprenant·e de la démarche « les émotions »



© 2022 Copyright: Comprendre et parler | Squelette & Graphisme : Banlieues asbl



Parler



Annexe 2 : Portfolio de l'apprenant-e de la démarche " le logement "





Écouter  Raconter l'histoire

