



COMPTE-RENDU
de la formation OUTILS DIDACTIQUES ET CRÉATIVITÉ À L'ORAL
10 avril 2021 de 9h à 13h
Coordination Linguistique Territoriale (CLT)
Ville d'Ivry-sur-Seine

Durée de la formation : 4h

Intervenante : Claire-Lise Dautry, experte en Didactique du FLE, Français Langue Étrangère et référente nationale pour la formation des bénévoles [CIMADE](#)

Lieu : Maison municipale de quartier Centre-Ville Gagarine (7, rue Truillot - 94200 IVRY-SUR-SEINE)

Structures représentées : Andragogia, Coordination Linguistique Territoriale d'Ivry-sur-Seine, Germae, Savoir Et Vivre Ensemble (SEVE)

Rappel des objectifs et de la démarche retenue

L'objectif de cet atelier est de donner aux bénévoles des outils transférables, mais aussi de mener une réflexion sur les stratégies qui permettent de construire la confiance dans le groupe et de favoriser la prise de parole des apprenants.

Il s'agira donc de mettre en évidence, toujours **en situation**, quelques questions clefs en pédagogie : gestion et dynamique de l'espace, du temps, posture de l'enseignant, activité de l'apprenant, efficacité des consignes, centration sur le sens.

La démarche est centrée d'abord sur le faire : dans un premier temps les participant.e.s seront invité.e.s à jouer, improviser, inventer, échanger, pratiquer différentes activités. Dans un deuxième temps, ils.elles seront invité.e.s à réfléchir aux transferts possibles dans leurs groupes, aux conditions à mettre en place, aux facilitateurs et aux freins d'ordre culturel ou social.

1. CADRE DE RÉFLEXION

1.1 : Première tentative de définition du public migrant

- Les apprenant.es sont **sans arrêt** en train d'apprendre la langue.
- La classe n'est donc qu'un moment qui doit **s'insérer dans ce processus** d'apprentissage, comme **accompagnement** du processus.
- L'objectif de la classe est **d'apprendre à apprendre, en immersion** (préparer l'apprenant.e à tirer le meilleur profit de l'immersion).
- Il faut donc exposer l'apprenant.e à des situations aussi proches de sa réalité que possible (pas exclusivement néanmoins).
- L'apprentissage, c'est **la réalité sociale de l'apprenant.e**. Il/elle ne joue pas de rôle. Il/elle est dans la langue (et la culture), et jusqu'au cou. Il/elle apprend **pour pouvoir faire**, dans sa vie, aussi vite et bien que possible.

1.2 : Champ de l'enseignement du français aux adultes

- Historiquement, ce champ s'est constitué après la guerre, dans les années 50, souvent avec des bénévoles militant.es issu.es des milieux de gauche et du syndicalisme. On parle alors d'*alpha*, écrit et oral confondus.
- A partir des années 80, le champ se professionnalise avec l'implication croissante de l'état, et le terme *migrant* remplace celui de *travailleur immigré*.
- Le croisement avec les recherches impulsées en Français Langue Etrangère se fait tardivement, à partir de 2005 avec le DILF, diplôme d'initiation en langue française, et le CAI, contrat d'accueil et intégration, puis le CIR, contrat d'intégration républicaine, en 2016.
- A partir des années 2005-2010, le nombre de demandes de cours de langue explose avec l'arrivée des *réfugié.es*.

Dès le début, il s'agit d'une didactique fortement contextualisée, dans laquelle le contexte est surdéterminant. Il s'agit d'apprendre pour faire et interagir.

1.3 : Faire quoi ? Interagir avec qui ? Quel est le contexte ?

Les thématiques incontournables sont définies par le réseau RADyA (ASL, Atelier Socio Linguistique)

vie publique - vie personnelle - vie citoyenne - vie culturelle

Hervé Adami, dans un ouvrage qui fait référence, *Enseigner le français aux adultes migrants*, Hachette, 2019, définit 8 séquences thématiques centrées sur des **pratiques de sociabilité**.

Santé
Transport
Consommation et argent
Loisirs
Logement
Ecole/vie scolaire
Travail et orientation
Vie sociale et citoyenne

Mais les poèmes, chansons, BD, contes, photos, vidéos, musiques, posts, sont pleins de possibilités, de sens, et de plaisir ! Ne nous en privons pas...

1.4 : La place de l'oral.

Pour ce public, l'oral, c'est l'immédiate, voire brutale, réalité de l'immersion : il faut comprendre, vite, et être compris.

Dans les groupes, c'est une priorité à la fois comme **pratique** et comme **outil** pour accéder aux échanges réels.

Pour les apprenant.es, il ne s'agit pas d'écouter et de parler, mais bien de rentrer dans une situation donnée, dans un **contexte social précis**.

Enfin, dans les niveaux débutants encore plus que dans les autres, tout ce qui porte du sens **sans parole** est encore plus déterminant : quand la langue commune est réduite, les paramètres non-verbaux (ce que dit le corps) et para-verbaux (ce que dit la voix) jouent un rôle essentiel dans l'échange pédagogique.

La maîtrise des paramètres non-verbaux que sont les regards, les mimiques, la gestuelle, mais aussi les déplacements et des paramètres para-verbaux (le placement de la voix, l'intonation, le volume) fait partie des compétences du métier d'enseignant. Cette maîtrise se travaille et s'acquiert, il y a nulle magie.

1.5 : Concrètement, quels outils mobiliser avant de rentrer en classe ?

- Comment je me tiens dans la classe ? Comment je salue le groupe ? Quelle énergie je montre ? Comment utiliser ma voix ? Mes déplacements ?
- Comment je dynamise le groupe ? Quelles propositions je peux faire pour mobiliser l'attention de chacun.e ? Donner sa place à chacun.e ?
- Quelles propositions je peux mettre en place pour jouer avec la langue ? Pour échanger, chercher, bouger, s'amuser, aider à comprendre (prendre avec soi), **construire du sens** ?
- Comment travailler au plus près des besoins des publics migrants, quelquefois insécurisés dans leur rôle d'apprenants ?

- Comment donner à chacun.e (lettré.e ou moins lettré.e) la possibilité d'aller le plus loin possible dans son propre apprentissage : que faire avec l'hétérogénéité ?

1.6 : Notion centrale de l'hétérogénéité

Même si les enseignant.es ont du mal à faire le deuil de cette situation idéale, un groupe homogène, qui avancerait à une allure commune, où les écarts individuels joueraient comme moteur collectif et dans lequel les acquis se feraient selon les mêmes modalités n'existe pas...

Deux apprenant.es de même âge, de même origine, avec le même parcours de scolarisation, la même expérience professionnelle n'avancent pas dans l'apprentissage au même rythme, pour des raisons qui leur sont propres (et qu'il importe peu de savoir). Ces écarts sont encore plus prégnants avec des adultes migrant.es, aux parcours de vie et de scolarisation si divers.

Prendre en compte différents critères et les croiser est donc la meilleure solution pour créer des groupes opératoires : *parcours de scolarisation, niveau de langue, (surtout oral), disponibilité pour l'apprentissage, besoins des [apprenant.es](#) en fonction de leurs projets de vie...*

Il est donc essentiel de **valoriser les tâches individuelles**, pour que chacun.e fasse sa part d'apprentissage. Sur un même document, chacun.e va jusqu'où il ou elle peut aller. Il y a alternance de temps collectif (découverte du document) / individuel (activités) / collectif (bilan).

La séance peut aussi prévoir un travail en sous-groupes en **fonction des aptitudes et des besoins**.

2. PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS ET JEUX

2.1 : Brise-glace, pour les niveaux débutants complets

- **Ronde des prénoms** (et mémorisation des prénoms)
 - Le formateur/la formatrice demande à chacun.e de donner son prénom, à haute voix, dans un cercle.
 - Dans un deuxième temps, chacun.e reprend les prénoms depuis le début, en ajoutant le sien à celui qui précède, jusqu'à ce que tous les apprenant.es aient prononcé l'ensemble des prénoms. Le formateur/la formatrice est le/la dernier.e et mémorise tous les prénoms. Il/elle donne évidemment le sien.
- **Ronde alphabétique des prénoms** : Le formateur/la formatrice demande à chacun.e de se placer dans un cercle en fonction de son prénom. Le cercle commence par A

comme Ali, B comme Bernado, C comme Catia... jusqu'à Z comme Zohra. A noter qu'une première sensibilisation phonétique se met en place, en situation : Catia n'est pas à côté de Katia par exemple -même si l'objectif ici n'est pas d'enseigner l'alphabet, mais bien de créer le groupe.

- **Ligne de compétences non-scolaires** (*musique, cuisine, sport, ...*) : chacun.e se place sur une ligne symbolisée au sol, de moins vers le plus, en se situant en terme de compétences sportives ou musicales ... Cette consigne est accessible car elle est d'une part, facilement mimée, d'autre part, elle s'appuie sur des mots transparents.

2.2 : Brise-glace, pour les niveaux non-débutants

- **Présentation personnelle ludique** (*je m'appelle Leila, je suis une Lionne Active*) : chacun.e choisit un animal et un adjectif, en utilisant la première et la dernière lettre de son prénom.
- **Présentation croisée** (en particulier pour intégrer des nouveaux entrants) **à 3** ; A présente B, B présente A, C se présente, sans se limiter à l'état-civil, mais en ajoutant une phrase impliquante, du type *j'adore cuisiner, j'aime la mer, je fais du vélo, ...*

Commentaire : L'enjeu est de « brasser » le groupe. Apprendre suppose entrer **en interaction avec des inconnu.es**, pas seulement avec un.e compatriote ou un.e ami.e. Tout le monde crée un lien avec tout le monde. De plus, tout le monde est **gratifié** dans son point fort, et chacun change de place en fonction de ses compétences. Personne n'est une fois pour toutes le mauvais ou le bon élément du groupe. Chacun.e a une aptitude particulière.

Enfin, le groupe apprend mieux : quand chacun.e est **en confiance** dans un environnement porteur, sécurisant, bienveillant, quand **le corps est mobilisé**, et pas seulement la tête.

2.3 : Circulation de la parole, **jeu du oui/non**

_1 _2 _3 _4 _____ **équipe A**

Enseignant.e

_1 _2 _3 _4 _____ **équipe B**

Il s'agit d'une démarche en plusieurs étapes, qui demande une mise en place rigoureuse, des consignes précises et bien sûr le respect de la règle.

Étape 1 : Apprenant.es et enseignant.e poussent les tables contre les murs et installent les chaises sur en 2 lignes face-à-face, avec environ un mètre entre les 2 lignes.

Étape 2 : La classe est divisée aléatoirement en 2 équipes, l'une sort, l'autre reste dans la salle. L'enseignant.e circulera de l'une à l'autre pour donner les consignes.

Étape 3 : Chaque équipe se choisit un nom.

Étape 4 : Chaque équipe choisit un personnage qu'elle estime connu de tous.

Étape 5 : L'équipe qui est sortie revient. Les 2 équipes s'assoient face-à-face.

Étape 6 : Le premier joueur de l'équipe A pose une question au premier joueur de l'équipe B. **Toutes les questions posées pendant le jeu sont des questions fermées (auxquelles on ne peut répondre que par oui ou non).**

Étape 7 : Quand tous les joueurs et joueuses de l'équipe A ont posé une question, l'équipe peut sortir pour se concerter et faire des hypothèses sur le personnage. Quand elle revient, les joueurs et joueuses s'installent à des places différentes, pour avoir en face d'eux un.e autre partenaire.

Étape 8 : Quand le personnage de l'équipe B a été identifié, l'équipe B devient l'équipe des questionneurs et l'équipe A celle des répondeurs, selon le même principe. L'équipe gagnante est celle qui a trouvé le personnage avec le minimum de questions.

Commentaire : Cette activité pose la question centrale de l'interculturalité. Nous n'avons pas tous les mêmes héros. L'activité ne peut fonctionner que si tous les membres d'une équipe partagent une **vision à peu près commune**, et une **information raisonnablement précise** sur le personnage. Elle est donc à utiliser avec précaution dans un groupe d'origine très hétérogène.

Le jeu a l'intérêt de faire vivre dès les premières heures de classe, en situation, une **dynamique du groupe**, et de renforcer l'écoute, l'accueil de la parole de l'autre. Un des bénéfices secondaires est le **lien ainsi créé** entre les participant.e.s dans l'équipe : chacun.e doit écouter les questions posées dans son équipe (s'il la repose, elle/il fait perdre un point à son équipe).

2.4 : Gestion de l'espace/de la voix

Objectifs

1. Débloquer la parole, contribuer à lever les inhibitions
2. Prendre conscience du volume de la voix en fonction de l'espace

Démarche

Le fonctionnement de l'activité demande une **délimitation précise de 3 espaces** dans la salle (matérialisés au sol) : mur de face, milieu, mur du fond.

1. Chaque participant.e crée une identité fictive + noms de métiers transparents (*docteur, ingénieur, cuisinier, professeur, clown, ...* lexique plus facile d'accès)

2. Chaque participant.e choisit uniquement par le regard (sans geste et sans parole) un.e partenaire dans le groupe en face

3. Chaque participant.e se présente en lançant sa voix (*je m'appelle -prénom et nom fictifs- et je suis -profession fictive*) d'abord très fort (espace maximum), moins fort de moitié (au milieu) en chuchotant (tout près du partenaire).

Commentaires

-à la fin de l'activité, l'enseignant.e demande à chacun de vérifier qu'il/elle a bien été identifié.e par son partenaire.

-il/elle sollicite les retours des apprenant.e.s sur la gestion du volume de la voix

-il/elle est attentif/ve à la gestion de l'espace : quand plusieurs personnes sont passées, il/elle les fait revenir du côté d'origine pour éviter qu'il y ait trop peu de personnes d'un côté, trop de l'autre côté.

3. COMMENT DÉFINIR L'ORAL ?

3.1 : Pour mémoire, la classe est constituée de 4 moments articulés :

Compréhension orale	CO	Compréhension écrite	CE
Production orale	PO	Production écrite	PE

CO : l'apprenant.e écoute et comprend, construit du sens.

CE : l'apprenant.e lit et comprend, construit du sens.

PO : l'apprenant.e parle et interagit.

PE : l'apprenant.e lit et interagit.

Le passage entre la phase de compréhension et celle de production

- passe par une réflexion sur la langue (dite conceptualisation)
- marque l'appropriation de la langue par l'apprenant.e.

La **compétence d'oralité** est la capacité à apprendre par l'écoute, par l'oreille, toujours en contexte (exemple du « merci » qui signifie oui ou non en fonction de l'intonation, du « alors », qui peut indiquer la question, la réprimande, la surprise...). L'oral n'est pas un sous-code écrit, mais bien un code spécifique mobilisant l'**intonation et le volume de**

la voix, le **corps**, les mimiques du **visage**, les **gestes**, les **déplacements...** et bien sûr, la prise en compte de la **situation de communication**.

3.2 : L'oral, c'est « l'accident » en action

- En CO : les irrégularités de la langue font partie de la langue. **Sont la langue !**
- En PO : l'apprenant.e découvre que construire un énoncé approprié avec une syntaxe approximative est plus efficace que le contraire.

La **norme** est bien plus **sociale, culturelle, générationnelle, professionnelle** que linguistique. (Et l'écrit est une norme, pas **la** norme.)

Les *euh, ben, ouais, chais pas, j'veux dire* (phatèmes) servent à la fois à ralentir le discours et attirer l'attention, s'assurer que l'interlocuteur suit.

Dans un document authentique oral, ils doivent être repérés comme tels. Ils ne portent pas de contenu, mais font sens (par exemple marquent l'hésitation et aident à comprendre la situation).

Toutes les variations de l'intonation portent des informations.

Le contexte change tout (exemple du mot « formule » dans le dialogue ci-dessous).

• *Bonjour !*

• *Bonjour madame.*

• *Je vais prendre euh... c'est chèvre/légumes là ?*

• *Eh, oui, c'est ça. Ouais, légumes... j'sais pas bien, mais légumes, ouais.... Je vous la chauffe ?*

• *Oui... Bon, attendez, pardon, je regarde... Euh, la formule c'est quoi ?*

• *Ben la formule vous avez une boisson.*

• *Ah oui, j'avais pas vu. La formule c'est 12, c'est ça ?*

• *C'est ça. Avec la boisson. On fait ça ?*

• *Ben... Oui.. OK. D'accord. Oui. Oui... Je prends de l'eau. Une bouteille d'eau. Oui celle-là, pas froide.*

• *OK. 12. Vous attendez 5 mn, hein, merci.*

Il serait évidemment absurde de faire lire ce type de dialogue. Imaginer, jouer, mémoriser, oui ! Avec les ruptures, les hésitations, les répétitions, les « accidents » qui n'en sont pas, mais sont la marque de l'oralité.

4. Concepts clefs

4.1 : Posture de l'enseignant.e

Il s'agit d'un point essentiel des approches contemporaines, et un changement radical par rapport aux approches précédentes : **l'enseignant.e n'est pas devant le groupe**

comme un modèle à suivre, mais derrière pour le contenir, l'encourager, lui permettre de faire. Elle/il aide à faire, mais ne fait pas. Elle/il s'implique dans le fonctionnement du groupe, comme garant.e de la règle du jeu. Par exemple, dans le jeu du oui/non (2.3), elle/il signale qu'il est plus rentable de poser d'abord les questions générales (c'est une artiste ?) avant les questions plus spécifiques (elle est poète ?).

Il/elle sait **se mettre en retrait** et se taire pendant les temps de recherche du groupe. Il/elle fait la différence entre un silence plein (de recherche) et un silence vide (d'ennui).

4.2 : Qualité de la consigne (le « dire de faire »)

Pour qu'une consigne soit efficace (que l'apprenant.e ne passe pas son temps et énergie sur la compréhension de la consigne), mais bien sur la TACHE à réaliser, à nous de la travailler, travailler, et retravailler...

Une consigne est dans tous les cas (et toutes les approches)

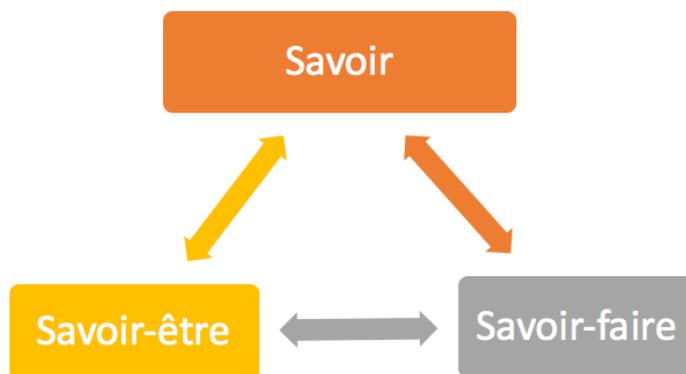
Courte (le plus courte possible « levez-vous »)

Simple (une chose à faire et une seule)

Classée (une chose après l'autre, en progression)

Ritualisée (toujours à l'impératif, par exemple, ou avec un code couleur)

4.3 : Être/faire/savoir : le triangle d'or pédagogique



ÊTRE : être au clair sur *qui je suis devant le groupe*. Suis-je dans l'humour, l'empathie, la réserve, la patience, quel est le **savoir-être** que j'ai professionnalisé dans ma pratique pédagogique ? Il n'y a pas de modèle, mais une réflexion sur soi, devant l'autre.

FAIRE : maîtriser des stratégies. Dynamique de groupe, gestion du temps, de l'espace, choix de démarches, de documents, formulation des consignes, accompagnement de chacun.e, stratégies d'évaluation, ...

SAVOIR : connaître la relation dynamique entre le passé composé et l'imparfait, la qualité et la quantité pour les partitifs, la différence dénotation /connotation, ...

Ces 3 pôles ne fonctionnent pas en hiérarchie : nous avons tous et toutes connu un.e enseignant.e plein.e de savoir, avec peu de savoir-être, et inversement. Duquel/de laquelle vous souvenez-vous ?

Pour un fonctionnement de classe heureux, il faut que le formateur/la formatrice maîtrise les 3, en interaction permanente.

4.4 : Géographie de la classe et place du corps

Les activités présentées passent par une **géographie de la salle de classe** précise. Un cours qui met exclusivement en jeu un face-à-face apprenant.es-enseignant.e ne peut fonctionner sans (forte) déperdition.

La géographie **varie en fonction des activités** : cercle, deux grandes équipes, binômes, sous-groupe d'aptitude, travail en autonomie devant un document, grand groupe face à l'enseignant.e, ...

Le **corps**, celui de l'enseignant.e, celui de l'apprenant.e, n'est pas un manteau qu'on suspend au vestiaire avant de rentrer dans la salle. Il est **mobilisé dans les déplacements et les silences**. Le mouvement, la gestuelle facilitent la mémorisation. La langue s'inscrit dans un moment, un vécu, une émotion.

Les jeux de prise de parole et d'improvisation demandent une **préparation rigoureuse** : par exemple, dans le jeu du oui/non (2.3), l'équipe qui pose les questions a une place, celle qui répond une autre. Dans l'activité sur la gestion de la voix dans l'espace (2.4), le marquage au sol est déterminant.

Enfin, ce type d'activité, s'il représente une prise de risque pour tous, formateurs et formés, donne à tous, lettrés ou moins lettrés, une place également valorisée.

4.5 : Centration sur le sens

Les approches contemporaines sont centrées sur le **sens** : il est essentiel que l'apprenant.e comprenne (c'est-à-dire **prenne avec lui**) ce qu'il/elle fait, pourquoi il/elle le fait, quand il/elle le fait. Dans un apprentissage où, d'une part, le contexte est surdéterminant, d'autre part, certain.es apprenant.es ont des faibles habitudes scolaires, faire répéter des formes grammaticales par exemple, sans ancrage dans le sens, est inutile.

Conclusion

La qualité de l'apprentissage (dans le temps de classe) passe par celle de la préparation (avant la classe). Elle suppose une détermination précise des **objectifs** : qu'est-ce que je veux, comme enseignant.e, que le groupe ait acquis à l'issue des 2h de classe ?

Pourquoi, comme enseignant.e, je fais ce que je fais ?

Pour y aboutir, une seule voie : la construction de la **démarche**, centrée sur le sens, à chaque étape. **Comment, comme enseignant.e, je fais ce que je fais ?**

Définir objectifs et démarche est le minimum de l'exigence pédagogique.

Références théoriques 4 grandes approches

1. Méthode grammaire/traduction

- Depuis l'antiquité, sur les modèles des langues mortes, latin et grec
- Objectif : lecture et traduction de textes littéraires, langue **normée**, des puissants, des lettrés (qui sont rares), « belle » langue, sur le modèle thème/version
- Prise en compte de l'écrit seul : Voltaire écrit en français au roi de Prusse, qui lui répond dans la même langue
- Jusqu'aux années 1900

Au centre : le livre (le beau livre, objet des élites lettrées)

2. Méthode directe, référentielle

- Début de la colonisation : il faut former les élites étrangères, leur donner des outils
- Naissance précise datée en 1901/1902 (arrêtés Education nationale)
- Le maître désigne, ne traduit plus, ne passe pas par la langue maternelle : méthode dite **active. On parle tout de suite français dans la classe de français.**
- Approche référentielle, du monde uniquement concret, souvent à partir de tableaux thématiques : à l'usine, à la maison, à la ferme, avec établissements de champs lexicaux à partir d'images ou de visuels
- Revalorisation immédiate de l'oral

Au centre : le maître (qui désigne, montre, ne traduit plus)

3. Méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

- Méthode d'abord audio-orale, dite de l'armée US (1943), puis audio-visuelle
- Légitimée par des références linguistiques, dont le structuralisme (paradigme/syntaxe), et psychologiques, dont le béhaviorisme (stimulus/réponse/renforcement)
- Véhiculée par un pré-supposé fort de modernité et d'efficacité (il s'agit de la méthode des vainqueurs, venue avec le jazz et le chewing-gum)
- Manipulation intensive de formes et de structures

Au centre : le matériel, laboratoire de langues, machines, magnétophones

4. Approche communicative (1976) puis actionnelle (2000)

- Définition des besoins langagiers (remise en cause de la progression), création du CECRL, Cadre européen commun de références pour les langues) apprentissage par actes de parole (objectifs de communication)
- Construction du **sens** : la forme est au service du sens
- Utilisation de documents authentiques utiles (ASL)
- Valorisation de l'erreur (appui sur la langue intermédiaire)
- Activités et co-activités du groupe
- Rôle de l'enseignant (changement de posture)

Au centre, l'apprenant.e (et donc l'enseignant.e, mais avec une posture différente)

Claire-Lise Dautry

Avril 2021