

Catherine LAUNAY

Former en français langue seconde

Une pédagogie active

L'Harmattan

5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

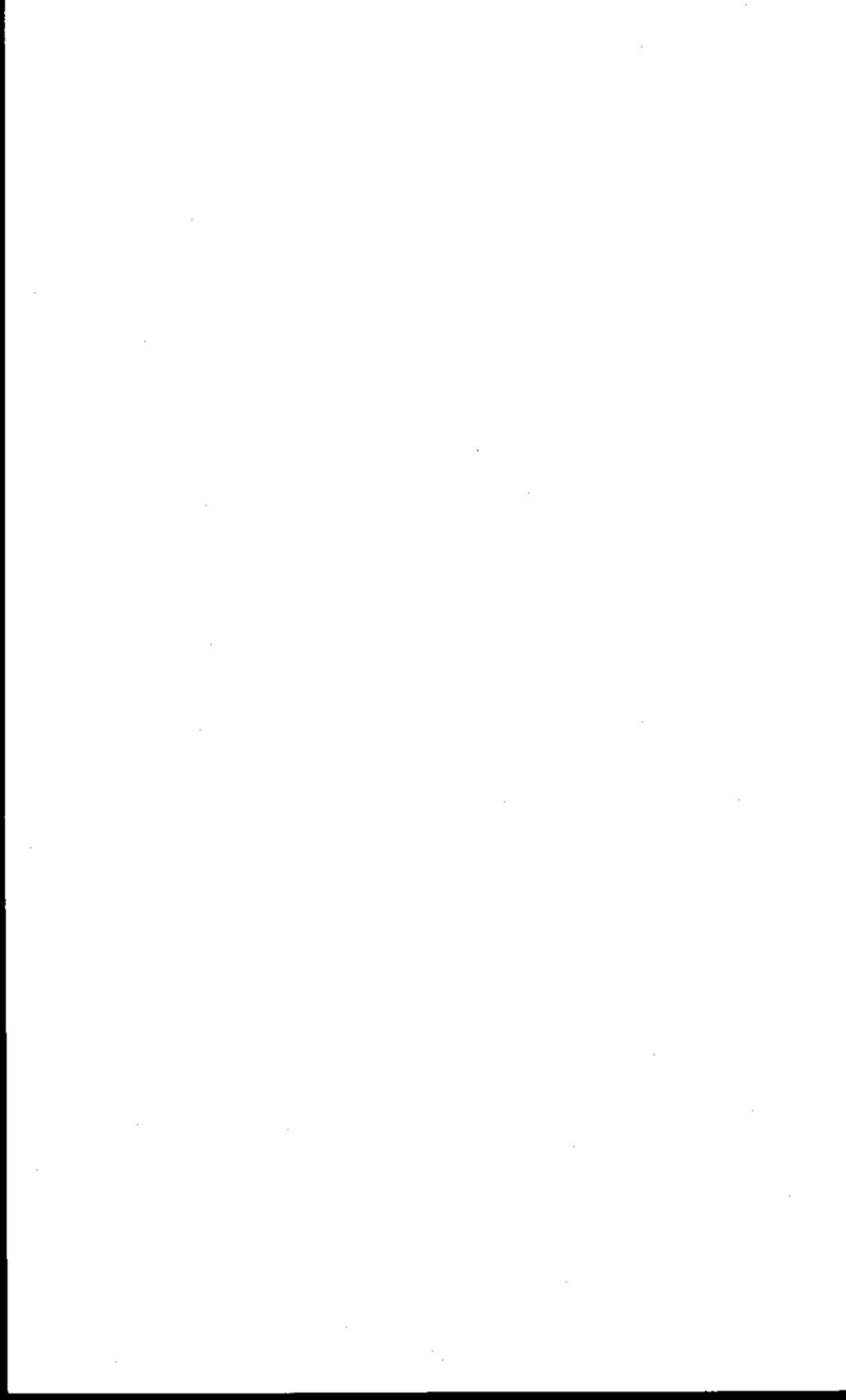
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

Espace L'Harmattan Kinshasa
Fac. des Sc. Sociales, Pol. et
Adm. ; BP243, KIN XI
Université de Kinshasa - RDC

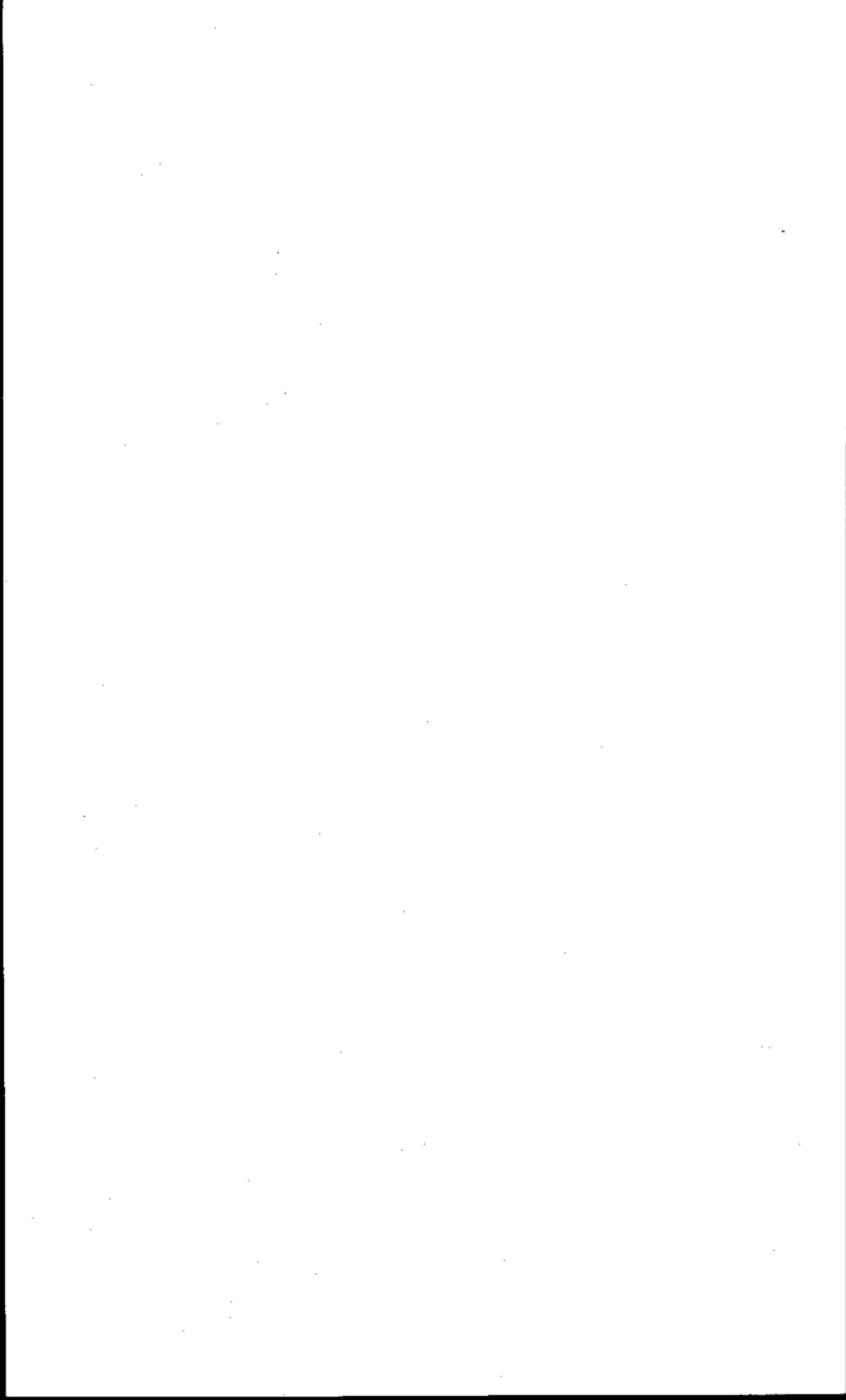
L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

L'Harmattan Burkina Faso
1200 logements villa 96
12B2260
Ouagadougou 12



SOMMAIRE

POURQUOI CE LIVRE?	9
CHAPITRE I: QUI SONT-ILS? COMMENT S'Y PRENDRE?	17
A. Le public	17
B. Une séance de formation	26
CHAPITRE II: COMMENT ÇA VA AUJOURD'HUI? PARLER	39
CHAPITRE III: QUE LISEZ-VOUS DANS CE TEXTE? LIRE	43
A. L'alphabet	43
B. L'identification du mot	47
C. L'acte de lire	51
CHAPITRE IV: ÉCRIRE SEUL, OUI, MAIS COMMENT? ÉCRIRE	59
A. Une belle écriture	61
B. La production écrite	62
CHAPITRE V: COMMENT CONSTRUIRE DES SAVOIRS ENSEMBLE?	67
A. Les ateliers	68
B. Les projets collectifs	72
CHAPITRE VI: COMMENT RÉUSSIR LA FORMATION?	75
A. Les procédures	75
B. Les outils	80
CHAPITRE VII: COMMENT ÉVALUER LA FORMATION?	85
A. Évaluer, donner de la valeur	85
B. Mesurer les acquis	87
C. Les outils d'évaluation	90
EN GUISE DE CONCLUSION	95
ANNEXES	99
A. Textes	99
B. Thèmes et termes	107
C. Fragments de séance	111
D. Ateliers	115
E. Journal de bord d'un Projet-Théâtre	127



POURQUOI CE LIVRE ?

Un rapide historique

Cet ouvrage est le témoignage d'une expérience professionnelle de douze années en tant que formatrice dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme. Il y a quinze ans, avec pour toile de fond la montée du chômage, des stages spécifiques financés par l'Etat ont vu le jour : un vaste projet de formation linguistique, à temps plein et rémunérée, a été mis en place en 1991 en direction de demandeurs d'emploi d'origine étrangère ou non, que la difficulté à communiquer en français empêchait d'accéder au monde du travail. En partenariat avec la DDTE¹ et le FAS², organismes financeurs, et l'ANPE³ pour le recrutement, des centres de formation pour adultes ont mis en œuvre des stages sous l'appellation de Centre Permanent Linguistique⁴ (CPL), d'une durée de six à neuf mois au départ, à raison de trente-cinq heures par semaine, pour des groupes de quinze personnes en moyenne ; avec le temps et les nouvelles données politiques, ces formations ont été réduites peu à peu, en durée et en nombre de places. Aujourd'hui le contexte a encore changé avec l'instauration du C.A.I.⁵, mais le public reste le même, composé de personnes d'origine étrangère, d'une moyenne d'âge de quarante ans, avec une majorité de femmes, pour qui le français est une langue seconde.

1. DDTE: Direction Départementale du Travail et de l'Emploi, aujourd'hui DDTEFP, Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

2. FAS: Fonds d'Action Sociale, aujourd'hui FASILD, Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la

Lutte contre les Discriminations.

3. ANPE: Agence Nationale Pour l'Emploi.

4. Comme son nom l'indique, ce type d'action de formation prévoit des entrées-sorties permanentes.

5. C.A.I.: Contrat d'Accueil et d'Intégration.

Pourquoi ce guide pédagogique ?

Fin 1991, la direction de l'ADEF⁶ m'a confié la responsabilité du Centre Permanent Linguistique, ce qui impliquait plusieurs fonctions : former, réunir l'équipe pédagogique et coordonner les relations avec les institutions dans le cadre des recrutements et des évaluations. Nous avons accueilli 75 nouveaux stagiaires (5 groupes de 15), qui furent renouvelés tous les 6 mois en continu sur plusieurs années. Les débuts, on s'en doute, furent laborieux sur tous les plans. Mon organisme de formation possédait heureusement une certaine expérience avec les Pôles Lecture, mais pas à cette échelle-là. Dans le cadre de cette action, une formation de formateurs avait été financée ; les formateurs des centres de formation partenaires du projet se retrouvaient régulièrement (2 journées par mois en tout) pour travailler ensemble avec des spécialistes de ce public et de ces apprentissages (le CLAP⁷ et l'ADL Provence⁸) ; nous avons pu y exposer nos difficultés, confronter nos pratiques, élaborer des situations de travail, construire des outils d'évaluation. Avec le temps, après beaucoup de tâtonnements et d'erreurs, nous avons adopté une démarche qui nous paraissait convenir le mieux à notre public et aux objectifs de la formation. Chaque formateur avait ses méthodes propres pour une mission commune à tous.

Encore en activité, je pensais souvent que tout ce que j'avais échafaudé et expérimenté ne devait pas se perdre, qu'il serait utile, nécessaire, de le formaliser, le rendre intelligible, le capitaliser pour un jour le transmettre à d'autres. Je voyais autour de moi combien les nouveaux formateurs se trouvaient démunis devant ce public inconnu et souvent méconnu. Avec l'arrivée de ma retraite il y a un an, le moment est venu d'entreprendre ce travail d'écriture.

6. ADEF : Association Départementale d'Etudes et de Formation.

7. CLAP : Comité de Liaison d'associations pour l'Alphabétisation et la

Promotion.

8. ADL : Association pour le Développement de la Lecture en Provence.

Peu à peu une trame s'est dessinée, qui reprenait tous les aspects d'un dispositif de formation élaboré et construit avec le temps. On peut parler ici d'écrit professionnel, puisque les matériaux de base utilisés proviennent de mon quotidien de formatrice en situation, même si les formations que j'ai pu moi-même suivre m'ont fortement aidée à formaliser mes idées.

Écrire cet ouvrage m'a aussi permis de donner du sens à mon métier de formatrice, riche en recherches, en réalisations et en rencontres.

A qui s'adresse ce livre ?

Cet ouvrage a d'abord été écrit pour faciliter le travail des professionnels de l'apprentissage et la maîtrise d'une langue seconde, que la formation soit longue ou non, intensive ou non, rémunérée ou non ; tout au long de ce guide, c'est une formatrice qui parle à des formateurs ; cependant il est clair que l'expérience décrite dans ces pages peut intéresser d'autres professionnels, notamment des enseignants appelés à travailler avec des jeunes arrivant de l'étranger ou simplement en grande difficulté face à la langue française.

La plupart du temps, le formateur en langue seconde est propulsé du jour au lendemain et sans préparation (il n'existe pas, ou très peu, de formation proprement dite ; si l'on excepte les formations FLE⁹) devant un groupe de stagiaires que l'on a qualifiés d'analphabètes ou d'illettrés à la suite de tests souvent réducteurs qui n'apportent que trop peu d'indications sur les acquis de ces personnes dans le domaine de la langue...

Comment définir ces qualificatifs, comment les distinguer ? Disons que l'« analphabète » n'a jamais été à l'école ni appris à lire et à écrire par ailleurs, et que l'« illettré », lui, a appris à lire et à écrire, mais peu et laborieusement : il n'est jamais arrivé à bien

9. FLE: Français Langue Étrangère.

comprendre le sens d'un texte parce que l'effort de déchiffrer occupait tout son esprit, et il y avait toujours trop de fautes dans la dictée, alors... depuis longtemps il ne lit plus, il n'écrit plus.

Mais finalement, quel est l'intérêt de cette tentative de définition, bien partielle de surcroît? En effet, on s'aperçoit vite que la réalité est beaucoup plus complexe: le formateur est confronté à des adultes de tous âges, qui apportent avec eux leur histoire; ils ont tous été confrontés à la langue française à des degrés divers; ils possèdent tous des connaissances, des savoir-faire, qu'ils ont saisis au vol souvent, sans passer par l'école pour nombre d'entre eux; certains ont mis au point des techniques souvent très astucieuses pour dissimuler leurs difficultés avec l'écrit dans la vie quotidienne.

Le formateur va très vite se rendre compte de cette diversité dans les savoirs et savoir-faire des uns et des autres: il se sent désarmé, il peut difficilement installer un *d'abord* et un *ensuite*, mettre en place une progression d'ensemble.

Il lui faudra piloter un peu à l'aveuglette au début, mettre en place petit à petit une véritable relation entre tous; au cours de ce temps où l'on fait connaissance, où l'on s'apprivoise mutuellement, le formateur demande aux stagiaires de parler de leurs attentes, leurs besoins. Il écoute, il reformule, pour transformer ensuite ces demandes en objectifs de formation; il est patient, persuasif, il se fait peu à peu estimer, apprécier, pour que les stagiaires acceptent et adoptent sa façon de travailler. Il ne doit pas s'étonner des regards reflétant l'incompréhension, l'impuissance parfois, mais aussi fascinés, rivés au formateur qui *sait tout*, mais raconte des choses inintelligibles.

Ces premières heures de la formation, on l'aura compris, sont primordiales. A la faveur des discussions, des propositions de lectures, des productions écrites si c'est le cas, le formateur note le maximum d'informations pour arriver le plus vite possible à repérer plus précisément chez les uns et les autres ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire et comment ils s'y prennent pour apprendre; il valorise ces acquis, aussi ténus soient-ils, pour qu'ils (re) découvrent le désir d'apprendre et de partager leurs connaissances; enfin il met

en place des situations d'apprentissage appropriées et inédites; c'est cette démarche pédagogique, très empirique, qui est proposée ici: A vous, formateurs, de piller, de vous servir sans vergogne, tout en sachant que vous seuls apprendrez peu à peu à innover à votre façon et à personnaliser votre pédagogie, condition essentielle pour que votre métier de formateur reste passionnant avec le temps.

Présentation de l'ouvrage

Le choix des contenus des chapitres et leur hiérarchisation sont révélateurs de la problématique pédagogique qui met en tension deux grands courants. L'un préconise l'apprentissage traditionnel, fondé sur la transmission des connaissances; dans l'autre, le formateur met en place des situations de travail qui conduisent les personnes, ensemble, à chercher, faire des hypothèses, et construire elles-mêmes leur savoir. Ce deuxième courant pédagogique, qui s'appuie sur *l'auto-socio-construction des savoirs*¹⁰, est plus satisfaisant; car non seulement il permet à la personne de mieux comprendre et donc de mieux apprendre, mais on constate également une forte motivation et des prises d'initiatives, moteurs de la formation.

Après plusieurs années d'expérience, mon constat est le suivant: il serait dommage de ne pas exploiter les différentes approches pédagogiques, plutôt que de les mettre en opposition; suivant la situation, les acquis de la personne, le formateur propose des activités s'appuyant sur l'un ou l'autre courant décrit plus haut, avec peut-être, nous le verrons, une préférence pour le dernier, qui s'appuie davantage sur le détour pédagogique, toujours bénéfique¹¹.

10. Concept issu de la recherche pédagogique menée par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Responsables GFEN Provence, Odette et Michel Neumayer.

11. L'image du détour, ou de la spirale, reflète bien ce type de démarche multipliant les lieux d'apprentissage et les liens à opérer entre eux.

Il est toujours délicat de découper en chapitres une démarche pédagogique non linéaire : en effet, vu la diversité des situations, le déroulement des chapitres ne correspond pas à la chronologie du parcours de formation de chacun : tout le monde ne fera pas tout ; suivant les individus et leur degré d'avancée dans la langue, le formateur sélectionnera les activités proposées dans tel ou tel chapitre, en les mêlant s'il le faut dans une même séquence. Mais dans tous les cas, chaque séance de formation est organisée de telle sorte que tous les stagiaires soient sollicités dans les trois domaines de la langue, *parler, lire, écrire*, avec un temps collectif privilégiant l'oral suivi d'un temps d'individualisation des activités¹². Le choix, le déroulement et le rythme des séquences sont posés, garantis par le formateur, qui va bien sûr préparer avec soin la séance, consigner ensuite ce qui s'est réellement passé, et reprendre régulièrement ses notes pour mieux suivre le parcours de chacun.

Mais tout cela peut paraître a priori bien théorique : le formateur peut se demander comment il va s'y prendre concrètement, surtout au début. Beaucoup de questions se posent à lui : « qui sont les stagiaires, d'où viennent-ils, pourquoi sont-ils en formation ? Comment se passe en réalité une séance de formation, ils sont tous si différents ! A quel moment vais-je installer telle ou telle situation de travail ? » Là aussi mon expérience du terrain est précieuse. Il me paraît donc pertinent d'apporter au lecteur, avant d'exposer la démarche pédagogique proprement dite et pour mieux l'utiliser ensuite, quelques exemples vécus, tangibles, dans le but de faire davantage exister cette formation : parler du public, le définir et le décrire, et montrer comment s'y prendre dans une séance pour gérer l'hétérogénéité du groupe, ressentie de prime abord comme une contrainte.

12. Cette trame pourra être modulée dans certaines situations, comme dans les ateliers et les projets collectifs (Chapitre v).

Le livre comporte sept chapitres.

Dans le chapitre 1, le formateur découvrira comme annoncé plus haut son public et assistera à une séance de formation *en vitesse de croisière*. Des tableaux viendront illustrer ces points.

Puis nous passerons au dispositif de formation proprement dit.

Tout d'abord, deux types de situations de travail seront décrites et analysées :

Les premières, collectives ou individuelles, privilégient l'entraînement, l'apprentissage proprement dit de la langue dans ses trois domaines, *parler, lire, écrire* et font l'objet des chapitres II à IV.

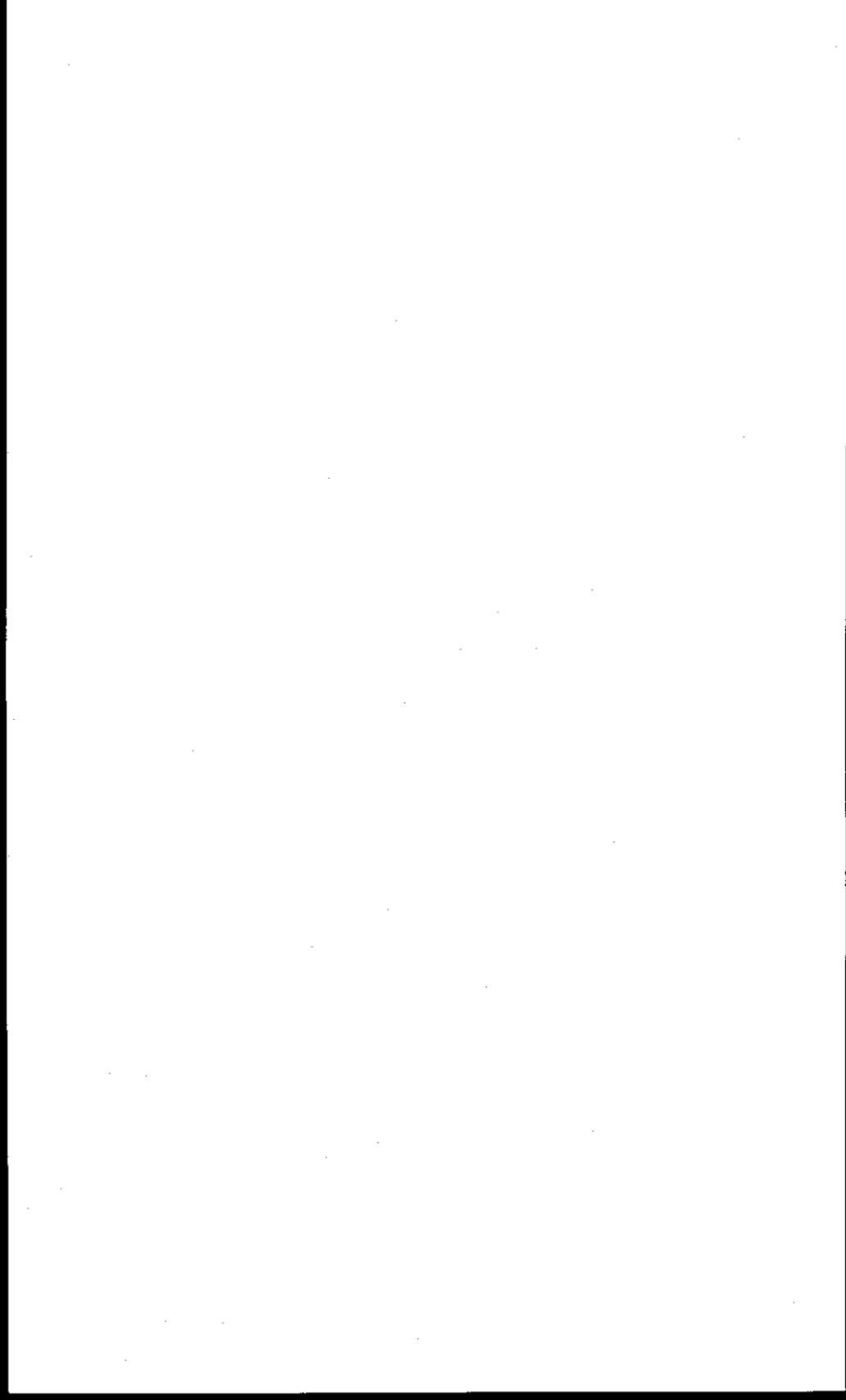
Les secondes (chapitre V) favorisent la construction des savoirs par les stagiaires, la recherche, la confrontation des idées dans le groupe, avec les ateliers et les projets collectifs.

Le chapitre VI porte sur la méthodologie de la formation, il propose des outils et des procédures qui servent l'apprentissage.

Dans le chapitre VII, il est question de l'évaluation de la formation, ses composantes, ses outils.

Après la Conclusion, un dernier Chapitre d'Annexes propose des exemples de textes, thèmes, notes prises au cours d'une séance de formation, ateliers et pour terminer le journal de bord d'un projet théâtre.

 Vous trouverez dans les premières pages en encadré des *notes pédagogiques*, commentaires plus théoriques, plus généraux, qui sous-tendent la démarche, et des réflexions plus personnelles.



I. QUI SONT-ILS ? COMMENT S'Y PRENDRE ?

A. LE PUBLIC

Voici donc le portrait des personnes que j'ai accompagnées en formation pendant plusieurs mois, à Aubagne.

Alemnesh H. est éthiopienne. Elle a 35 ans, vit seule avec sa fille. En France depuis 5 ans, elle est arrivée à Aubagne il y a 2 ans. Ses connaissances en langue française sont minimales, elle arrive très difficilement à communiquer oralement, elle n'écrit pas seule, ne lit pas. Malgré cela Alemnesh est très présente, elle écoute, elle essaie de parler. Son but est surtout de trouver du travail et pour cela mieux comprendre et se faire comprendre.

Désirée G. est née au Zimbabwe, l'ancienne Rhodésie. Agée de 37 ans, elle est anglophone; son mari est français. Ils ont 2 enfants et habitent en France depuis 15 ans. Elle a parfois du mal à trouver ses mots pour s'exprimer mais cela ne la rebute pas, elle ose écrire seule des petits textes, la lecture est plus aisée. Motivée et chaleureuse, elle est très présente dans le groupe, parle avec tout le monde.

Dora H. vient de Hongrie. C'est la plus jeune, elle a 26 ans. Elle vient d'arriver en France avec son mari, c'est la seule primo-arrivante du groupe. Diplômée dans son pays, infirmière-puéricultrice, elle veut repasser un diplôme en France pour y exercer son métier. Elle parle avec aisance, demande qu'on lui corrige ses erreurs

à l'oral, participe avec plaisir aux activités. Elle lit toutes sortes de textes, et cherche surtout à améliorer sa production écrite: enrichir son vocabulaire (le dictionnaire est à portée de la main), comprendre et apprendre les conjugaisons, écrire des vraies phrases...

Fatima M., algérienne, 34 ans, est mariée; elle a 4 enfants encore jeunes. Son mari travaille, elle n'envisage pas pour l'instant de trouver un emploi. En France depuis 10 ans, elle s'exprime bien en français et comprend ce qu'on lui dit. Ses écrits sont phonétiques, elle déchiffre des mots, elle veut apprendre à mieux lire et écrire.

Fatma K. vient de Tunisie. Mariée, elle a 40 ans. Elle ne parle pratiquement pas, par timidité sans doute, se sent peut-être trop loin de ce qui se passe, n'ose pas se mettre en situation d'apprentissage. Elle est souvent absente. Arrivée il y a 5 ans en France, elle donne l'impression d'être restée chez elle tout ce temps-là, sans aucun contact avec son nouvel environnement.

Hélène S. est polonaise. Mariée, mère de 3 enfants, elle a 50 ans. Installée en France depuis 20 ans, elle a fait des études supérieures dans son pays en graphisme, a travaillé en France comme représentante. Elle s'exprime très bien avec toujours un petit accent, possède beaucoup de vocabulaire, écrit des textes longs, qu'elle veut améliorer sur le plan de la structure et des verbes. Elle lit beaucoup: on peut parler ici de perfectionnement de la langue. Artiste, dynamique, elle est à l'aise avec tous.

Hulya E. vient de Turquie. Elle a 38 ans, est mariée et mère de famille. Arrivée en France il y a 10 ans, c'est une personne très motivée pour apprendre, malgré de grosses difficultés pour se faire comprendre à l'oral. Elle manifeste beaucoup d'énergie pour écrire des petites phrases, faire les exercices, déchiffrer des petits textes. Hulya sait se concentrer sur son travail.

Mariata A., comorienne, âgée de 40 ans, est mariée, elle a des enfants. En France depuis une quinzaine d'années pour rejoindre son mari, elle a travaillé de temps en temps pour des sociétés de nettoyage. Elle se fait comprendre en français, elle communique avec aisance. Elle écrit des petites phrases en phonétique, lit difficilement. Sa motivation est grande, surtout pour trouver du travail, malgré des problèmes de genou, mais aussi dans les activités d'apprentissage proposées.

Nacéra B. est algérienne. A 45 ans elle est grand'mère. Depuis une trentaine d'années en France, elle est bien intégrée et connaît les us et coutumes de son pays d'adoption. Elle a fait des ménages chez des particuliers pendant plusieurs années. De caractère affirmé, maternelle avec les femmes plus jeunes, elle joue un rôle de leader, et connaît toutes les petites histoires qui courent dans le groupe. Elle prend la parole souvent, parle couramment le français. Elle écrit mais avec difficulté des textes longs, avec des erreurs d'orthographe, de verbes, de structures de phrases parfois, mais très compréhensibles. Elle lit sans problème des textes simples. Très dynamique, elle est toujours prête à apprendre et s'améliorer.

Naïma T. vient de Tunisie, elle a 42 ans et habite ici depuis 20 ans. Mariée et mère de 4 enfants, c'est une personne dynamique, qui a le projet de réussir socialement. Elle arrive à se faire comprendre malgré un français très approximatif, elle essaye d'écrire des mots, son nom et son prénom, de lire des mots à syllabes simples. Cette motivation dans l'apprentissage se retrouve dans sa recherche d'emploi. Elle a toujours fait des ménages, et elle a le projet de monter une entreprise avec son mari, dans le secteur de la petite restauration.

Saïfi M. est le seul homme de ce groupe. Les hommes sont rares dans ces formations, 3 ou 4 par groupe au maximum. Comorien, en France depuis 3 ans, âgé de 43 ans, il est père de

famille et vit en concubinage. Il fait partie de ces stagiaires qui s'expriment dans un français très approximatif, mais sont à l'aise avec tout le monde et communiquent sans problème. Il n'écrit pas, ne lit pas; pour lui cette formation est un tremplin pour trouver du travail. Il ne faut pas oublier que les stagiaires doivent effectuer plusieurs semaines de stages en entreprise pendant la formation. Saïfi a une expérience professionnelle en cuisine, et, ce qui est rare, il sera embauché comme aide-cuisinier à la suite d'un stage en entreprise et quittera la formation avant la fin.

Yamina B. est tunisienne; elle a 46 ans, est mariée, mère de 3 enfants. En France depuis 10 ans, elle ne parle pas le français, il est très difficile de communiquer avec elle. Yamina n'a jamais été à l'école, elle est restée dans sa famille, en Tunisie puis en France, et n'a pas eu l'occasion ou le besoin d'apprendre à lire et à écrire. Elle trouve sans doute un certain intérêt à venir en stage, pour y rencontrer d'autres femmes et parler avec elles dans leur langue d'origine.

Zahia H. vient d'Algérie. Veuve, elle a 50 ans mais paraît beaucoup plus âgée. Elle habite en France depuis 20 ans. Comme d'autres personnes évoquées ici, elle semble se trouver en formation sans savoir vraiment pourquoi elle est là. Cette dame semble très seule, recluse. Fait très rare chez nos stagiaires, elle ne sourit pas. Elle reste à l'écart, ne participe pas, mais essaie de faire ce qui lui est demandé.

Zaina S., française de Mayotte, a 33 ans. Elle est maman d'une petite fille, son mari est au chômage. En France dès l'âge de 18 ans, elle a voyagé, a travaillé en usine plusieurs années. Malgré des absences dues à des problèmes familiaux, elle montre une forte volonté de développer ses acquis dans la langue: elle communique très facilement, lit et comprend des textes simples, produit des textes longs déjà compréhensibles, qui seront de plus en plus corrects.

Zoulika Y. est algérienne. Agée de 45 ans, elle est en France depuis 15 ans. Mariée, elle a 2 enfants. On la sent bien intégrée, elle connaît le milieu associatif, participe aux réunions de parents d'élèves. Elle s'exprime bien, avec peu d'erreurs, donne son avis au cours des discussions, tout en restant toujours calme et réservée. Très sérieuse dans son travail, elle essaie d'améliorer son écrit, s'intéresse à la grammaire, aux conjugaisons, lit le plus possible pour élargir son vocabulaire.

Quelle hétérogénéité, pas seulement sur le plan de la langue, mais dans les parcours, les cultures, les projets!

Vous retrouverez le public avec ses caractéristiques dans le tableau qui suit.

Les stagiaires *Sexe* *Pays d'origine* *En France depuis* *Age* *Situation de famille*

1-Alemnesh H.	F	Éthiopie	5 ans	35	Célibataire, une fille
2-Désirée G.	F	Zimbabwe	15 ans	37	Mariée, 2 enfants
3-Dora H.	F	Hongrie	1 an	26	Mariée
4-Fatima M.	F	Algérie	10 ans	34	Mariée, 4 enfants
5-Fatma K.	F	Tunisie	5 ans	40	Mariée
6-Hélène S.	F	Pologne	20 ans	50	Mariée, 3 enfants
7-Hulya E.	F	Turquie	10 ans	38	Mariée, enfants
8-Mariata A.	F	Comores	15 ans	40	Mariée, enfants
9-Nacéra B.	F	Algérie	30 ans	50	Mariée, grand'mère

*Expérience
professionnelle*

*Niveau linguistique en
français*

*Motivation : *faible,
moyenne, *forte*

Aucune	Parle très peu, ne lit pas, n'écrit pas	*** Apprendre la langue et trouver du travail
Aide son mari pour la comptabilité de son entreprise	Communique facilement, écrit seule avec beaucoup d'erreurs, lit et comprend	*** Progresser dans la langue écrite et parlée
Infirmière-pneumologue dans son pays	Parle avec aisance, lit /comprend textes longs, écrit textes longs (erreurs de verbes, de structure)	*** Parler et écrire un français correct, retrouver le même emploi en France
Aucune	Bonne communication, écrit phonétique, lecture /déchiffrage	** Apprendre la langue
Aucune	Ne parle pas, ne lit pas, n'écrit pas	?
Graphiste dans son pays, VRP en France (2/3 ans)	Possède bien la langue, cherche à se perfectionner à l'écrit	** Ecrire des textes complexes, trouver un emploi dans les métiers de l'art
Aucune	Difficulté à l'oral, écrit phonétique, lecture /déchiffrage	*** Apprendre la langue
Société de nettoyage	Aisance à l'oral, écrit phonétique, lecture/déchiffrage	*** Trouver du travail
Ménages chez particuliers	Communication très aisée, lit/comprend textes simples, écrit textes longs (beaucoup d'erreurs)	** Ecrire des textes plus corrects

<i>Les stagiaires</i>	<i>Sexe</i>	<i>Pays d'origine</i>	<i>En France depuis</i>	<i>Age</i>	<i>Situation de famille</i>
10-Naima T.	F	Tunisie	20 ans	42	Mariée, 4 enfants
11-Saifi M.	M	Comores	3 ans	43	Concubinage, père de famille
12-Yamina B.	F	Tunisie	10 ans	46	Mariée, 3 enfants
13-Zahia H.	F	Algérie	20 ans	50	Veuve
14-Zaina S.	F	Mayotte	15 ans	33	Mariée, un enfant
15-Zoulika Y.	F	Algérie	15 ans	45	Mariée, 2 enfants

*Expérience
professionnelle*

*Niveau linguistique en
français*

*Motivation : *faible,
moyenne, *forte*

Ménages	Se fait comprendre à l'oral, lit et écrit son nom, des mots simples	*** Apprendre la langue et trouver du travail
Aide-cuisinier	Oral approximatif mais bonne communication, ne lit pas, n'écrit pas	*** Trouver du travail par le biais de l'alternance en entreprise
Aucune	Communique très difficilement, ne lit pas, n'écrit pas	?
Aucune	Communication très réduite, ne lit pas, n'écrit pas	?
Travail en usine	Très bonne communication, lit /comprend textes simples, écrit textes longs compréhensibles	*** Mieux maîtriser la langue
Aucune	Expression orale correcte, lit /comprend, écrits longs (erreurs de verbes, de grammaire)	*** Mieux écrire

B. UNE SÉANCE DE FORMATION

LA GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Voici le déroulement d'une séance « en vitesse de croisière », avec les personnes décrites plus haut. Avant la pause, nous travaillons en collectif, tout le monde ensemble; après la pause nous passons aux activités individuelles, chacun selon ses objectifs d'apprentissage. Si un nouveau stagiaire s'était présenté ce matin, ce qui n'est pas le cas, il aurait été intégré aux activités prévues, j'aurais gardé un œil sur lui pour qu'il ne se sente pas trop perdu...

Lundi 16 décembre 2002, 8 h 30 - 11 h 30

1. Accueil 8 h 30

Plusieurs stagiaires sont là avant l'heure, d'autres arrivent un peu plus tard, on prend le temps de se dire bonjour, de s'installer autour de la grande table¹³, sans ordre particulier; j'évite les regroupements de personnes de même origine ou de même niveau. Pour les retards notables et les absences sans excuse préalable, je rappelle la règle devant le groupe et éventuellement je surveillerai ceux pour qui cela devient une habitude, quitte à les prendre à part pour essayer de comprendre ce qui se passe, et trouver avec eux une solution. Il faut absolument empêcher un défilé permanent des arrivées et réduire les absences.

Fatma est absente aujourd'hui.

13. Une grande table en longueur formée des petites tables est de beaucoup préférable à l'installation « scolaire »

qui empêche de se voir et de se parler; le formateur est en bout de table, il n'a pas d'estrade...

2. Présentation de la séance 8h40

« Bonjour à tous! Comment ça va aujourd'hui? Comme tous les lundis nous commençons par l'Atelier Monde¹⁴. Nous allons parler comme prévu de la Thaïlande. C'est le pays choisi par Zoulika. Mais je vais d'abord vous distribuer le texte écrit la semaine dernière avec vous sur la Turquie. Nous allons le lire et en discuter.

Ensuite, après la pause, vous travaillerez seuls ou en petits groupes. Hélène, Dora, Zaïna et Zoulika continueront d'écrire leur histoire. Désirée, Nacera, Mariata et Hulya s'entraîneront à écrire un petit texte. Pour les autres, Saïfi, Fatima, Zahia, Alemnesh, Yamina et Naïma, nous reprendrons le tableau où nous avons inscrit des mots pour arriver à lire tout seuls. Ensuite, si on a le temps, des exercices seront proposés à chacun. »

L'« atelier monde » est une activité qui se déroule sur plusieurs séances. J'ai expliqué au préalable en quoi consiste cet atelier: « On va apprendre à lire une carte, à connaître des pays, leur histoire et leur géographie. Chacun va choisir un pays qui l'intéresse ». J'en ai établi une liste avec en face les prénoms des stagiaires et les dates des séances. Une carte du monde a été affichée au mur. Tout le monde s'est déplacé pour y repérer les continents, les océans, les pays de chacun¹⁵. Une carte du monde vide en A3 a été distribuée et les stagiaires y ont inscrit les noms des continents et de quelques pays, avec des modèles pour les moins avancés. Pour chaque séance, je prépare des cartes du continent et du pays concernés, ainsi qu'un petit résumé de la géographie et de l'histoire de ce pays; j'essaie de trouver des articles de journaux ou des textes sur Internet pour les lecteurs.

Nous avons aussi préparé l'atelier monde en travaillant sur une ligne du temps avec différents repères chronologiques qui leur

14. J'ai choisi ce thème par goût personnel et parce que je me suis aperçue à l'usage que les stagiaires s'y intéressaient beaucoup. On voyage, on s'ins-

truit, la parole se libère.

15. Pour ceux qui n'ont jamais vu une carte, nous reprendrons souvent cet exercice.

parlent, pour appréhender ensuite la notion de siècle, les chiffres romains et comprendre pourquoi l'on dit « avant, après Jésus-Christ ». Une fois de plus, ce sont des activités que tout le groupe peut faire.

3. Retour du texte de la séance précédente 8 h 50

Je distribue le texte formalisé et retranscrit sur ordinateur :

CPL Aubagne Atelier MONDE du lundi 9 décembre 2002

1. Aujourd'hui nous avons parlé de la Turquie, pays choisi par Hulya.
2. Comme d'habitude nous avons commencé par situer la Turquie sur la grande carte du monde affichée au mur, puis sur la carte de l'Europe de chaque stagiaire : on a vu que ce pays se trouve à la limite de l'Europe, vers l'Est. La Turquie est située à cheval entre l'Europe et l'Asie.
3. Puis nous avons travaillé sur une carte de la Turquie seulement. Nous avons dessiné avec le crayon bleu les côtes, et nous avons vu que la Turquie bordait la Mer Méditerranée au Sud, et une autre mer au Nord qui s'appelle la Mer Noire. On s'est demandé pourquoi elle avait ce nom. Hulya qui est turque nous a raconté qu'il y avait une légende : on dit la « Mer Noire » parce que c'était une mer dangereuse et que beaucoup de bateaux coulaient...
4. Nous avons situé et noté sur la carte de la Turquie les noms de la capitale Ankara et de la ville la plus connue : Istanbul.
5. Après ce travail qui nous a permis de bien repérer la Turquie parmi les autres pays d'Europe et du monde, on a parlé ensemble sur ce pays.

6. La mère de Dora qui est hongroise (la Hongrie n'est pas loin de la Turquie) avait l'habitude de venir en Turquie pour acheter des vêtements en cuir, des objets en or, des cigarettes.
7. Hulya nous a dit: « c'est un pays touristique; on y trouve de très beaux tapis et plusieurs lacs; les gens sont très accueillants; c'est bien de venir avec les enfants, parce qu'ils sont les bienvenus; à Ankara tout est neuf; c'est un pays musulman; l'hiver est très froid, il neige et l'été est très chaud. Chez nous il n'y a pas d'aide, d'allocations chômage. Les femmes travaillent. »
8. Désirée nous a raconté: « on loue des bateaux pour une famille et on va pêcher; le soleil brille bien. »
9. Presque tout le monde connaît un chanteur turc qui s'appelle Tarkan: il est très beau, il a 28 ans environ, il est né en Allemagne. Il a de beaux yeux bleu-vert, il chante de la musique pop-orientale.
10. Pour terminer j'ai raconté l'histoire de la Turquie:
11. Ce pays est habité depuis très longtemps, 7 000 ans avant Jésus-Christ.
12. Il avait un autre nom: l'Anatolie.
13. Les Grecs se sont installés en Anatolie en 1000 avant Jésus-Christ.
14. A partir de 1300 jusqu'en 1918, un peuple venu de Mongolie en Asie s'est installé en Turquie. C'est l'Empire Ottoman, de religion musulmane, qui est devenu très puissant et a envahi les pays voisins comme la Grèce. Le chef s'appelait le sultan.
15. Pendant la guerre 1914-1918, la Turquie qui s'était alliée avec l'Allemagne a été vaincue. En 1920, Mustapha Kemal, un militaire, a pris le pouvoir et a fondé un nouveau gouvernement, les sultans ont été remplacés par la République.

16. La ville historique d'Istanbul a eu 2 autres noms: elle s'est appelée d'abord Byzance, puis Constantinople.
17. Aujourd'hui la Turquie a posé sa candidature pour entrer dans la Communauté Européenne.

* Une légende est une histoire qui est racontée depuis très longtemps; on ne sait pas si elle est vraie ou non.

Avant de commencer la lecture, je pose des questions sur ce qu'on a fait la semaine dernière, je m'adresse aussi à Hulya et Alemnesh¹⁶ qui parlent difficilement, on ressort la carte de la Turquie, on se rappelle ensemble ce qu'on avait dit de ce pays.

Je propose ensuite à Hélène puis à Nacéra¹⁷ de lire ce texte, lentement, à voix forte; je me sers de la numérotation des phrases pour que les personnes qui lisent difficilement se repèrent. On s'arrête de temps en temps; je vérifie que tout le monde suit, sauf ceux qui ne lisent pas du tout, à qui je demande d'écouter seulement, d'être attentifs. Quand on rencontre des termes nouveaux ou peu connus¹⁸ j'arrête la lecture pour une fois encore questionner le public: « *qu'est-ce que ça veut dire 'touristique', 'militaire'?* ». A la lecture de ce qu'ils ont eux-mêmes dit sur la Turquie, je les interpelle: « *C'est bien ça que vous avez dit? Je ne me suis pas trompée?* »¹⁹.

16. Les autres personnes qui s'expriment difficilement seront également sollicitées à d'autres moments de la séance.

17. Les autres « lecteurs » du groupe seront interpellés à différents moments de la séance.

18. Je choisis seulement 2 ou 3 mots ou expressions, pour éviter la lassitude. Je suis consciente que certains stagiaires ne comprennent pas tout, loin s'en

faut, mais tous ou presque savent de quoi on parle et entendent des mots qu'ils connaissent.

19. Il arrive que l'on corrige des fautes de frappe repérées par un stagiaire ou même des erreurs de transcription. Les dits des stagiaires sont retranscrits au plus près, mais parfois je reformule avec la personne ce qu'elle dit pour en faire un texte compréhensible en français correct.

4. Atelier Thaïlande 9h 15

On va repérer sur la carte du monde affichée au mur, puis sur l'exemplaire en A3 de chacun où se trouve la Thaïlande, dans quel continent.

Une carte vide de ce pays est distribuée, les stagiaires vont y inscrire les noms les plus importants, et ceux des pays voisins. J'ai également donné aux plus avancées deux textes sur le tourisme et l'économie de la Thaïlande: comme elles vont plus vite pour remplir la carte, elles ont le temps de lire ces textes qui vont enrichir la discussion.

J'apporte quelques informations plus générales sur le pays, la population, la langue, la religion, le climat, le système de gouvernement... Puis je lance la discussion « *Vous connaissez la Thaïlande? Vous en avez entendu parler? Vous avez vu des films à la télé?* »

Je suis chaque fois étonnée de constater qu'il y a toujours quelqu'un qui se lance, suivi par quelques autres. Là aussi je m'adresse à ceux qui ne parleraient pas d'eux-mêmes, et j'obtiens quelques précieuses bribes de phrases qui vont être inscrites au tableau comme le reste et feront partie du texte futur: « *la boxe thaïlandaise* », « *prostitution, filles très jeunes* » ou bien, avec ceux qui s'expriment plus facilement: « *En Thaïlande, il y a des usines Nike, parce que la main-d'œuvre est moins chère là-bas. Les gens dorment sur place, dans des internats* ».

Tout en notant au tableau, je demande à tel ou telle comment s'écrit un mot en choisissant les personnes en conséquence, un verbe pour les plus avancés, un mot court pour un autre, toujours pour impliquer le groupe dans son hétérogénéité. Le « scribe » du jour, aujourd'hui c'est Dora, recopie à mesure le texte du tableau sur une feuille que j'emporterai avec mes notes pour en faire le nouveau texte collectif.

Enfin, je propose un aperçu de l'histoire de la Thaïlande, en m'arrêtant sur certains termes, « connaissez-vous ce mot? ». On prend le temps de l'expliquer, en le comparant à des situations connues.

Fin de l'atelier monde.

5. Pause 10 heures

Un café est mis en route, Zoulika a apporté des gâteaux faits maison, on bavarde...

6. Individualisation des activités 10h20

Aujourd'hui le groupe va se diviser en trois sous-groupes.

Groupe 1

Les personnes plus avancées, plus autonomes, vont travailler seules; elles sont encouragées à reprendre leur fiche auto-corrective²⁰ avant d'écrire.

Depuis quelques séances, Dora, Hélène, Zaïna et Zoulika ont commencé une histoire, une petite nouvelle. Elles ont choisi un type d'écrit (histoire d'amour, polar, roman d'aventures), ont décidé un lieu, une époque, des personnages. Avec l'aide du dictionnaire et d'un tableau reprenant les principales conjugaisons, elles vont écrire une page ou deux à chaque fois, puis les relire pour corriger le plus possible d'erreurs; je trouverai un temps pour revoir avec chacune leur dernière « mouture », rajouter éventuellement sur leur fiche des petites règles de grammaire non sues. S'il reste du temps, elles ont toujours un livre en route, ou elles choisissent un exercice parmi les pochettes de photocopies préparées à leur intention²¹.

Groupe 2

Désirée, Hulya, Mariata et Nacera vont écrire un texte court, de 10 à 15 lignes, sur un sujet de leur choix. Aujourd'hui elles n'ont pas d'idées et je leur suggère de parler des fêtes de Noël et du Nouvel An qui arrivent bientôt: « Que faites-vous dans votre famille à cette occasion? » Nous prenons un temps pour

20. Fiche auto-corrective: voir les outils d'évaluation, Chap. VII.

21. Voir le chapitre VI, B - Les outils (documents-ressources)

en parler, en sollicitant aussi les autres stagiaires²², je note au tableau à mesure une liste de mots qu'elles pourront utiliser. Je passerai de temps en temps les voir; je les encourage à discuter entre elles sur telle ou telle difficulté de langue; elles savent plus ou moins utiliser le dictionnaire.

Groupe 3

Pendant la mise en route du deuxième groupe, j'ai demandé à Alemnesh, Fatima, Naïma et Saïfi d'écrire la date du jour sur leur cahier à partir du tableau, puis leurs noms et prénoms. Yamina et Zahia qui n'écrivent pas encore sortent leur alphabet et relisent les lettres qu'elles connaissent déjà. Maintenant je peux me consacrer pour un bon moment à ce dernier groupe. Je vérifie ce qu'ils ont écrit, je prends un temps pour l'amélioration de la graphie chez Saïfi, pour faire lire l'alphabet à Y. et Z., leur montrer quelques nouvelles lettres (5 par 5), leur demander d'écrire leur nom et leur prénom avec un modèle. Pendant qu'elles s'entraînent, je passe avec les autres à la lecture d'un tableau encore incomplet reprenant les différentes graphies des sons de voyelles complexes²³. Chacun en a un exemplaire, 3 colonnes ont déjà été remplies, la colonne du « ou », du « oi » et du « on ». Chacun relit les mots déjà trouvés et inscrits dans les 3 colonnes. Puis j'écris au tableau 3 graphies nouvelles pour un même son (les plus courantes) « in, ain, un » et les stagiaires proposent des mots: « la main », « le matin », « le pain », « lundi », « maintenant », que je note à mesure au tableau. Je demande aux stagiaires d'écrire ces mots sur leur cahier en soignant leur graphie, d'essayer de les lire seuls, puis de les découper en syllabes (ils connaissent la

22. Toujours dans le but de faire vivre le groupe, d'intéresser chacun à ce que font les autres, j'interpelle de temps en temps l'ensemble des stagiaires sur une question qui se pose à l'un d'eux ou à

un sous-groupe; pour les mêmes raisons, les productions écrites sont lues au groupe.

23. Voir le chapitre III, B. L'identification du mot

consigne). Je profite de cet intermède pour aller jeter un coup d'œil sur les travaux des autres, encourager, relancer... De retour vers le 3^e groupe, je vérifie les cahiers et nous passons à autre chose : je distribue un exercice qui présente des images avec les mots correspondants auxquels il manque une ou deux lettres. Ils connaissent déjà ce type d'exercice, on n'a pas besoin aujourd'hui d'explicitier la consigne. Je prépare pour Yamina et Zahia leur prénom et leur nom sur des étiquettes (j'ai toujours sous la main du papier, des ciseaux et de la colle). Elles lisent (reconnaissent) ces mots puis je découpe les étiquettes en syllabes, je mélange et elles doivent les reconstituer. Au bout de 2 ou 3 tentatives, elles y arrivent, lisent et enfin collent les mots complets sur leur cahier.

Vers la fin de la séance, Hélène et Zaïna lisent à haute voix leur texte au groupe. Nous prenons 10 minutes²⁴ pour nous rappeler ensemble ce qu'on a fait, comment ça s'est passé, je remplis à mesure le cahier de liaison. Je n'ai pas pu voir aujourd'hui les productions écrites de Dora et de Zoulika : je le note, il faudra commencer par elles la prochaine fois. Pour les stagiaires du 2^e groupe, des petits textes sont ébauchés ; je n'ai pas cherché à « corriger » toutes les erreurs, Mariata et Hulya écrivent encore en phonétique ; aujourd'hui je les ai fait travailler toutes les quatre sur la ponctuation : « comment choisir l'endroit où il faut mettre un point pour donner du sens au texte ». Nous en ferons un texte collectif à la prochaine séance.

Voici un tableau reprenant les capacités linguistiques et les activités de chacun pendant la séance décrite plus haut. Le rôle du formateur est également décrit au début de ce tableau.

24. Attention de ne pas se faire prendre par le temps ; ces quelques minutes font partie de la formation.

ACTIVITÉS D'UNE SÉANCE

LE RÔLE DU FORMATEUR

A C T I V I T É S	PARLER	<ul style="list-style-type: none"> - Sollicite la prise de parole, les échanges, les digressions contrôlées. - S'adresse à tout le monde, interpelle ceux qui ne parleraient pas d'eux-mêmes. - Utilise l'hypothèse, l'erreur, relance les stagiaires pour qu'ils proposent d'autres réponses. - Écoute, reformule, questionne, valorise. - Favorise le discours des stagiaires, réduit son propre discours.
	LIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Amène chacun à lire des lettres, son nom, quelques phrases, un texte. Vérifie la compréhension de tout texte lu. - Propose des textes à lire, fait en sorte que chacun en retire des indices, des informations, du sens, quel que soit son degré d'avancée dans la langue.
	ÉCRIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Amène chacun à écrire seul des lettres, son nom, quelques phrases, un texte. - Contrôle et apprécie les écrits, choisit et argumente les erreurs à travailler, éclaire des confusions, des notions de grammaire. - Propose des exercices, vérifie la compréhension des consignes. - Suit les travaux en cours, encourage les stagiaires à en discuter entre eux, à chercher, à finir.

<i>LES STAGIAIRES</i>	
<i>GROUPES</i>	<i>CAPACITÉS LINGUISTIQUES ACTUELLES</i>
<p>Groupe 1 :</p> <p>Dora, Hélène, Zaïna, Zoulika.</p>	<p>-Oral très compréhensible avec accent langue d'origine (quelques erreurs de temps de verbes). -Lecture / compréhension plutôt aisée. -Ecrits longs (erreurs sur les verbes et l'orthographe, structures de phrases maladroites).</p>
<p>Groupe 2 :</p> <p>Désirée, Hulya, Mariara, Nacéra.</p>	<p>-Oral plutôt compréhensible, fort accent. -Lecture / déchiffrage. -Ecrits courts parfois phonétiques.</p>
<p>Groupe 3 :</p> <p>Alemnesh, Fatima, Naïma, Saïfi, Yamina, Zabha.</p>	<p>-Oral : difficulté de communication (sauf Saïfi et Naïma). -Lecture de textes, de mots simples. -Ecriture / copie (graphie); exercices avec supports (images).</p>

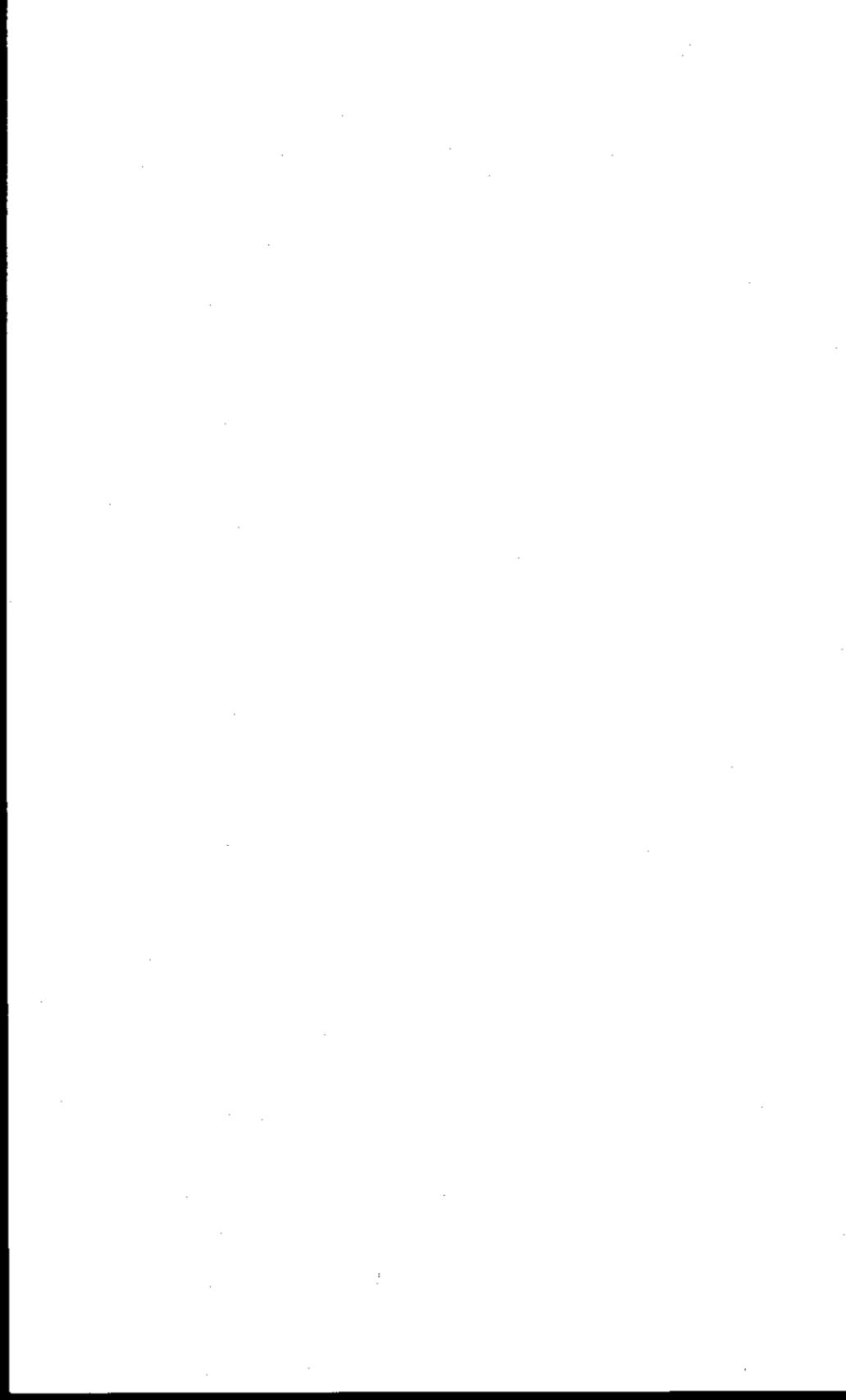
LES STAGIAIRES

ACTIVITÉS

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Interviennent à tout moment, proposent, questionnent, répondent. Commentent la séance précédente, les 2 textes sur la Thaïlande. Expliquent le sens d'un mot au reste du groupe.	Lisent le texte sur la Turquie à voix haute, ou silencieusement. Lisent deux petits textes sur la Thaïlande.	Complètent la carte de Thaïlande. La scribe du jour (Dora) retranscrit le texte du tableau sur papier.
Échangent sur tel ou tel point de la langue.	Relisent leur fiche auto-corrective, leur texte, trouvent les mots dans le dictionnaire. Lisent leur livre si temps.	Rédigent un nouveau texte d'une page environ, le reprennent pour la structure, se corrigent à l'aide de la fiche auto-corrective.
Plus ou moins sollicités, s'expriment plus ou moins, avec plus ou moins d'aisance.	Participent plus ou moins à la lecture à haute voix du texte sur la Turquie, lisent silencieusement plus ou moins laborieusement. Participent aux notes écrites au tableau « comment ça s'écrit ? ».	Remplissent la carte de Thaïlande.
Dialoguent avec le formateur, parlent des fêtes de fin d'année. Discutent entre elles, se montrent leurs travaux.	Lisent et choisissent les mots proposés au tableau pour écrire leur texte. Désirée et Naccra cherchent des mots dans le dictionnaire.	Écrivent seules un texte court, séparent les phrases avec le point. Soignent la graphie.
Écoutent, essaient de comprendre, répètent des mots. Saïfa et Naima interviennent dans la discussion.	Distinguent les parties d'une carte, la terre, la mer. Repèrent des indices de forme et de sens dans le texte Turquie.	Recopient sur la carte des noms de pays, de villes, soulignent les mots, soignent la graphie.
Proposent des mots connus pour le tableau des graphies de voyelles complètes. Dialoguent avec le formateur, se parlent entre eux.	Identifient / lisent des lettres, des mots simples. Yamina et Zahia remettent en ordre les syllabes de leur nom sur étiquettes.	Font des exercices de graphie. Écrivent / recopient leur nom, prénom. Complètent mots avec images.

Travail collectif

Travail individuel



II. COMMENT ÇA VA AUJOURD'HUI ?

PARLER



Le questionnement est la forme de dialogue la plus fructueuse dans la relation formateur / stagiaire. Le formateur cherche en permanence à obtenir une prise de parole des stagiaires, et à l'inverse, avant de répondre à une question posée par un stagiaire, il renvoie la question à celui-ci ou au groupe. En effet, « répondre, cela empêche l'autre de comprendre, parce que cela l'empêche de chercher » (GFEN)

Une séance commence de préférence par une discussion, une conversation *à bâtons rompus*, pour installer une ambiance de travail agréable, pour susciter l'envie d'aller de l'avant, chacun pouvant intervenir. Préalablement, le formateur aura présenté ce qu'il prévoit pour la séance, avec souvent un rappel de la séance précédente fait le plus possible avec les stagiaires, pour mieux les *embarquer* avec lui et leur permettre de faire des liens.



Le travail en collectif est aussi essentiel que l'individualisation. En effet le groupe est un atout fabuleux pour l'apprentissage, à condition d'installer à chaque séance des situations de travail qui favorisent la cohésion du groupe, qui feront que chacun se sent membre à part entière du groupe, respecté.

Par exemple, le temps de discussion en début de séance s'adresse au groupe dans son ensemble, il a un objectif ambitieux, il doit favoriser un sentiment d'appartenance et d'égalité ; la notion scolaire de niveau n'existe plus, chacun peut à sa façon

apporter quelque chose dans le panier commun. Plus tard dans la séance on passera à l'individualisation des tâches, par petits groupes de taille variable; le formateur a repéré dans le grand groupe quelques stagiaires ayant à un temps T les mêmes objectifs d'apprentissage: ils travaillent sur la même tâche, discutent entre eux sur telle ou telle réponse; d'autres se lancent seuls, soit à partir d'un texte travaillé préalablement avec le groupe, soit sur des exercices divers; les uns s'attellent à une explication de textes et les autres à un exercice de graphie par exemple; et là aussi, cette reconnaissance mutuelle continuera à exister et empêchera la formation de petits groupes basés sur le niveau scolaire et si nuisibles à tout apprentissage quand ils suscitent – chez les stagiaires et aussi chez les formateurs malheureusement - l'emploi de qualificatifs tels que bons, meilleurs, moins bons, sans parler de mauvais ou « ceux-là (les plus avancés) ils sont bien »... Si l'on emploie le mot niveau, on va parler tout naturellement de différence de niveau et étendre cette notion au plan intellectuel, culturel, social, humain... ce qui amène à des situations aberrantes: on est gêné de demander à un étranger qui a un bac + 5 de passer des tests d'entrée en formation alors qu'on ne se gêne pas de positionner des personnes jamais scolarisées... N'est-ce pas avec ces personnes qu'on devrait être gêné, alors qu'on leur demande l'impossible?

Chaque formateur utilise différents « *incipit* »²⁵ pour lancer la discussion, soit sur des thèmes qu'il a préparés, soit sur des événements tirés des informations ou des concepts à partager susceptibles d'intéresser les uns et les autres. Parfois une remarque d'un stagiaire peut être à l'origine d'un échange fructueux. On peut aussi demander à chacun de choisir un thème (Annexe B) dont ils

25. Incipit: début de phrase facilitant l'écriture d'un texte.

ont envie de parler, de trouver une idée, par exemple décrire un plat ou une coutume de leur pays, raconter une histoire qui leur est arrivée. Si un projet (chapitre V) est en cours, la discussion portera sur les différentes étapes de ce projet.

Le formateur sollicite tous les stagiaires, même ceux qui ne parlent pas volontiers, même si au début ils n'arrivent à prononcer que des bribes de mots; il note au tableau à mesure ce que chacun dit; il demande éventuellement à tel ou tel, en modulant suivant les avancées de chacun, de deviner comment tel mot s'écrit: un texte va se construire, composé souvent de plusieurs petits textes. Il faut parfois prévoir plusieurs séances d'oral pour que le texte soit considéré comme *fini*: chacun aura proposé une ou plusieurs phrases, retranscrit son texte sur son cahier et pourra le retrouver dans le texte collectif tapé et distribué avec son prénom inscrit dans la marge; ainsi tout le groupe, même les non-lecteurs, se reconnaîtra quelque part sur la feuille de papier, tout le monde aura participé aux activités *expression orale, écriture, lecture*.

Ce temps d'oral est aussi mis à profit pour travailler la prononciation, la syntaxe, le choix du vocabulaire, pour tenter de reprendre quelques tournures erronées qui reviennent souvent et qui sont très difficiles à corriger car trop ancrées dans le discours quotidien (comme par exemple chez nos stagiaires *il y en a* pour *il y a*, *c'est nous qu'on*, etc.), ou bien pour mieux s'écouter, argumenter, donner son opinion; ces objectifs sont alors annoncés par le formateur; mais il faut conserver des temps où la discussion est exempte de tout objectif d'apprentissage de la langue et laisse libre cours à la parole, même laborieuse, même si cela provoque des conflits d'opinion (le formateur recadre, reformule²⁶, calme le jeu si besoin est...).

26. La reformulation est une technique particulièrement adaptée avec des

publics en difficulté linguistique, le formateur devra s'y entraîner.

Regards sur le monde

L'histoire et la géographie sont des sujets qui attirent particulièrement les stagiaires, toujours désireux d'en connaître davantage : une carte du monde affichée en permanence leur permet de se situer, de repérer les pays d'origine, les continents, les mers, les quatre points cardinaux... Quand on évoque un lieu au cours d'une discussion, on peut utiliser la carte du monde affichée pour y rechercher ce lieu et faire une révision rapide des cinq continents, des principaux océans, mers, pays, etc.

Chacun va pouvoir les nommer, les écrire si possible, les repérer sur la carte affichée et aussi sur une carte du monde sur papier distribuée à chacun, pour mieux appréhender la notion de *représentation du monde* d'une carte, son aspect virtuel, les petites et grandes cartes représentant le même pays, la même ville, d'où la notion de *proportion*.

De façon générale, tous les travaux s'appuyant sur des cartes ont cet intérêt de proposer un support commun permettant à tous de travailler ensemble, même si les consignes se différencient ensuite. La géographie d'un pays conduit tout naturellement à son histoire, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, avec l'atelier Monde.



Pour que le travail soit vivant et stimulant, il est bon de varier les approches, de faire des digressions mais il faut savoir recadrer et revenir à l'activité de départ, *boucler la boucle*; les stagiaires doivent savoir d'où ils sont partis, où ils sont, où ils vont. Varier, oui, mais se disperser, non. Sans aller jusqu'au rituel, il est important que les différentes séquences reviennent de façon régulière, que le découpage d'une séance soit connu des stagiaires; ils s'intégreront mieux, se sentiront plus à l'aise dans la formation.

III. QUE LISEZ-VOUS DANS CE TEXTE ?

LIRE

Rappelons ici ce qui est indiqué plus haut : ce chapitre est divisé en trois parties pour des besoins de clarté et de lisibilité. Cela ne veut pas dire que ce sont des étapes progressives pour tous : suivant le degré d'avancée de chacun, le formateur choisira de travailler ces trois composantes à un moment donné, mais tout le monde sera confronté au texte dès le début de la formation, le texte, seul porteur de sens, et par conséquent, selon Foucambert, « la plus petite unité d'écrit ».

A. L'ALPHABET

L'alphabet et l'ordre alphabétique doivent le plus vite possible être connus des non-lecteurs et souvent les lecteurs encore laborieux y reviennent pour se (ré) conforter avec un savoir connu. Il est donc bénéfique pour beaucoup de prendre du temps pour y travailler, sans en faire non plus un passage obligé pour aller plus loin.



Ici nous abordons un principe pédagogique déjà évoqué : chaque individu a appris à sa façon des notions de langue française, comme toute personne en pays étranger il a dû très vite se débrouiller pour se faire comprendre et comprendre ce qu'on lui disait ; il a été confronté à l'écrit, il connaît souvent son nom, son adresse et quantité d'autres choses sans en être vraiment

conscient ; le groupe est donc hétérogène sur le plan de l'apprentissage de la langue et ses membres ne vont pas capter ce qui est présenté par le formateur au même moment. Il y a progression dans le parcours individuel, mais pas dans le déroulement des activités.

Le formateur, pour éviter la lassitude et le découragement, n'attend pas que tout le monde connaisse l'alphabet par exemple pour passer à l'étape suivante, quitte à reprendre souvent depuis le début cet apprentissage, même si certains s'y sentent à l'aise, et passent alors à l'assimilation « j'ai bien compris comment ça fonctionne », puis à l'appropriation « j'ai intégré le système et je peux m'en resservir ».

Dans tout cela le formateur, qui très vite sait où en est chacun, va moduler la durée (la notion de temps est aussi un facteur de décision) de ces retours en arrière, en proposant éventuellement une autre activité à ceux pour lesquels il juge ce travail vraiment superflu à ce moment-là.

En début de formation, toute personne ne connaissant pas ou pas entièrement les lettres reçoit un alphabet sur papier, établi en majuscules et en minuscules (lettres d'imprimerie et écriture cursive). Le stagiaire garde en permanence ce document sous la main, et des exercices de lecture de ce document sont proposés régulièrement, en variant les approches ; chacun à son tour lit trois ou cinq lettres par exemple, il doit suivre avec attention pour prendre la parole quand c'est son tour, etc.

Pour introduire la notion d'ordre alphabétique, on peut s'y prendre de la façon suivante :

« Qu'est-ce que l'ordre ? » Ils donnent des exemples de la vie courante. « Que veut dire *classer* ? Qu'est-ce que l'ordre chronologique ? (des années, des mois, des jours ?) »

On passe ensuite à l'ordre alphabétique. A l'occasion une petite digression sur les différents alphabets, ceux de leur langue maternelle, sur l'origine de l'alphabet français, permet de comparer, de relativiser...

Le formateur écrit les prénoms des stagiaires au tableau (ce sont eux qui les donnent, attention à bien les orthographier), rangés suivant l'organisation géographique du groupe dans la salle de cours. Il les questionne sur l'ordre d'apparition des prénoms au tableau. Il peut aussi écrire au tableau d'autres mots qu'on aurait trouvés ensemble pour le même objectif.

Ensuite il leur est demandé de les ranger par ordre alphabétique; si certains n'ont pas compris la consigne, il leur faut recourir à l'alphabet distribué en début de formation. Si besoin est, une rapide révision de l'alphabet est alors lancée, chacun son tour ou le groupe entier ou en sous-groupes, en lisant ou par cœur, etc.

Mais de toutes façons tout le monde peut réussir cet exercice, avec l'alphabet sous les yeux s'il le faut; tout en cherchant à classer des mots, même s'il n'y parvient pas toujours, le stagiaire fait d'autres tentatives: il essaie de lire, il reconnaît certains mots, etc. L'important, c'est d'avancer, on n'est pas obligé de tout comprendre d'un seul coup²⁷.

Si quelques-uns ont fini l'exercice avant les autres, il faudra leur proposer le même exercice avec d'autres mots, les jours de la semaine, les mois de l'année. Pour les autres, si cela leur est possible ils écrivent seuls ces mots, sinon le formateur les écrit *avec eux* au tableau.

27. Apprendre, c'est aussi accepter l'idée de ne pas tout savoir tout de suite, de ne pas tout savoir tout court,

de ne pas savoir en même temps que les autres.

 Le plus souvent possible, quand il écrit une phrase au tableau proposée par un stagiaire, le formateur demande à l'un ou à l'autre d'épeler tel ou tel mot, interpellant tel ou telle en tenant compte des avancées de chacun, et cela peut amener une discussion avec le groupe: « Qu'en pensez-vous? Est-ce que c'est correct? ». La question est posée, que le mot soit juste ou non. Ce principe de ne pas dire, de ne pas expliquer tout de suite, s'applique à toutes sortes de situations. Le formateur valorise la parole des stagiaires pour qu'ils se sentent assez à l'aise pour tenter des réponses, faire des hypothèses, en sachant qu'elles ne seront peut-être pas tout à fait justes. On touche du doigt ici la notion peu pertinente du tout juste ou tout faux, et l'on va plutôt rechercher ce qu'on peut retirer d'une erreur pour son bénéfice personnel, dans son propre apprentissage, en se posant la question: « Pourquoi j'ai dit ça? Pourquoi j'ai écrit ça? Il y a sûrement une raison, et si je prends le temps de chercher ce pourquoi, même si je ne trouve pas vraiment, peu à peu je construis moi-même mon savoir et ce savoir fera partie de moi. »

Donc: vive l'erreur! Sans elle il n'y a pas d'apprentissage car elle seule permet de travailler le pourquoi, il n'y a pas d'erreur sans raison, chacun fait ses propres erreurs, et c'est peut-être là que le stagiaire s'exprime le plus sur lui-même; et s'il les a repérées et qu'il sait d'où elles viennent, il saura aussi où chercher la solution. Mais comment repérer ses erreurs, puisqu'on les fait en croyant être dans le juste? En fait, souvent le stagiaire, quand il écrit un mot, se doute qu'il n'est pas juste, mais il ne connaît pas la règle: dans ce cas et dans celui des erreurs non repérées, c'est au formateur d'apporter la réponse une première fois, de la noter sur la fiche auto-corrective (voir les outils d'évaluation, chapitre VII): le stagiaire pourra se référer à cette fiche chaque fois qu'il rencontrera une situation similaire, et corriger lui-même son erreur.

On peut aussi prendre des noms de villes, de pays, en faisant en sorte le plus possible que ce soit eux²⁸ qui fassent des propositions...

A partir du moment où un stagiaire reconnaît et lit toutes les lettres ou presque, car il faut qu'il puisse se repérer, même partiellement, on lui propose d'apprendre à lire le mot.

B. L'IDENTIFICATION DU MOT

« Naturellement je me suis aperçu que nos ancêtres ont appelé *consonne* un certain nombre de signes qui ne sonnent pas seuls, qui *sonnent avec*, c'est pour cela qu'on les appelle des consonnes. »

C. Gattegno, « *La lecture en couleurs* »

Le formateur amène tout d'abord les stagiaires à distinguer les voyelles des consonnes, pour certains à reconnaître des formes, des signes : il nomme et écrit les voyelles au tableau en gros et verticalement, sollicite la lecture de ces voyelles à haute voix par tel ou tel, puis le repérage des voyelles sur l'alphabet sur papier ; ils peuvent les entourer d'un cercle de couleur en vérifiant leurs hypothèses grâce aux lettres inscrites au tableau.

Puis il présente les consonnes : « Pourquoi distingue-t-on deux sortes de lettres ? Parce qu'elles ne se lisent pas de la même façon... Dans un mot les consonnes ne peuvent pas être lues toutes seules comme les voyelles, elles ont besoin des voyelles pour *sonner avec* elles, elles apportent leur son à un son de voyelle et cela donne un seul son... » Le formateur joint le geste à la parole, il écrit une consonne devant une, puis plusieurs voyelles déjà écrites au

28. Toujours encourager l'implication personnelle, pour relancer la motiva-

tion et permettre une appropriation de l'apprentissage.

tableau, lit le nouveau son obtenu, propose une autre consonne devant les voyelles, puis une autre, et dans la foulée il propose quelques *vrais* mots; ensuite c'est le tour des stagiaires, chacun essaie de lire à haute voix les syllabes, puis les mots entiers. Peu à peu ils comprennent que ce n'est pas chaque lettre qui représente un son, mais la syllabe²⁹.

On peut aussi les amener à bien distinguer la suite des sons d'un mot en découpant les syllabes par des traits verticaux d'une autre couleur, on lit ensemble, son par son, et c'est ensuite au tour du stagiaire de découper un nouveau mot en syllabes sur son cahier ou en venant au tableau.

Au cours de cette séance qui demande beaucoup d'attention et de concentration de tous et qui devra être reprise plusieurs fois, comme nous l'avons dit, le formateur n'a pas attendu que tout le monde arrive à faire la lecture des sons *consonne-voyelle* (comme il n'a pas attendu que tous sachent lire l'alphabet) pour leur proposer au tableau des mots connus formés de syllabes *simples*. Il faut qu'ils puissent se dire très vite³⁰ « je peux lire des vrais mots » et surtout qu'ils comprennent que savoir lire ce n'est pas apprendre par cœur des montagnes de mots mais utiliser une méthode qui bien assimilée va leur permettre peu à peu de lire suffisamment de mots d'une phrase pour comprendre le message qu'elle contient.

Les graphies des sons de voyelles simples et complexes

Afin que le stagiaire arrive le plus vite possible à lire des mots, il faut qu'il apprenne les graphies de tous les sons des voyelles, sept sons en plus des cinq sons de base (a, e, i, o, u)³¹.

29. Et c'est parfois une personne qui ne connaît pas encore toutes ses lettres qui va lire un mot ou une syllabe avant les autres, ce qui ravit le formateur et le conforte dans sa démarche.

30. Il faut trouver le juste milieu entre prendre le temps et réussir vite, car la

précipitation et le découragement sont également à craindre.

31. La sixième voyelle (le y) est mentionnée mais laissée de côté momentanément, vu sa fonction double de consonne ou de voyelle suivant les mots.

Là nous sommes devant le même type d'apprentissage que celui de l'alphabet: à l'aide de toutes sortes d'exercices, là aussi repris régulièrement, il faut apprendre par cœur.



Apprendre par cœur n'est plus de mode, et pourtant, quel dommage de ne pas se servir de sa mémoire pour avancer dans son apprentissage! Il n'est pas question d'en faire une activité systématique, mais d'y avoir recours de temps en temps.

Pour les amener à reconnaître et retenir les graphies complexes de sons des voyelles (on, in, ou...), plusieurs exercices d'entraînement ou d'application sont possibles, chacun pouvant être créé avec ou par les stagiaires:

- Construire un tableau comprenant plusieurs colonnes, chaque colonne représentant un son différent; la (ou les) graphie(s) les plus courantes du son est inscrite en haut de la colonne, qui sera remplie de mots trouvés avec eux où l'on retrouve ce son³².

Régulièrement ces tableaux (retranscrits sur le cahier puis saisis sur ordinateur par le formateur et distribués aux stagiaires) sont lus et relus, révisés à voix basse, par groupes de deux ou trois, lus à haute voix d'abord par le formateur, puis par le groupe entier, une colonne pour un stagiaire; les colonnes sont numérotées pour faciliter le repérage; il faut varier les approches, refaire des tableaux avec eux pour lire des mots nouveaux, etc.

- Écrire au tableau avec eux les différentes graphies à retenir et des mots où l'on retrouve ces graphies, le tout dans le désordre, et leur demander de venir au tableau et de relier d'une flèche la graphie et le mot qui la contient.

32. On dénombre quinze graphies au, eau, in, ain, un, é, et, ai, es, er, en, parmi les plus courantes (ou, on, oi, an)

- Écrire au tableau les quinze graphies des sept sons dans le désordre: les stagiaires devront rapprocher avec des flèches celles qui ont le même son.
- Trouver dans un texte un mot où l'on retrouve une graphie, en tout quinze mots donc si cela est possible.
- Imaginer des petits dessins pour illustrer telle graphie (un visage de profil, pour *oreille, bouche, menton...*), ou un tableau comprenant pour chaque graphie trois cases (une pour la graphie, une pour le mot, une pour le dessin correspondant).
- Une petite dictée de mots ou de phrases courtes va parfois compléter utilement ces temps d'apprentissage; on vérifie ensemble ce qui est correct ou non, on cherche à savoir pourquoi, ce qui s'est passé dans les deux cas; on peut dater et conserver ces travaux pour les tenter à nouveau un mois plus tard... Le formateur aura noté dans ses tablettes une liste de mots à syllabes simples et complexes, et de petites phrases déjà utilisées avec les stagiaires.

Ces activités d'apprentissage (loin de la réalité du texte, et qu'on pourrait taxer d'artificielles) présentent un risque: certains stagiaires ne font pas tout de suite le lien³³ entre ce type de lecture (bouts de mots, mots seuls) et la lecture d'un texte: pour pallier cette difficulté, il faut constamment les amener à opérer ce lien, en les associant au groupe pendant des temps de lecture à haute voix, et en leur demandant de retrouver dans un texte les mots qui contiennent telle graphie, pour qu'ils constatent par eux-mêmes que cette graphie, ces mots n'existent qu'en tant que partie intégrante d'un texte.

Bien sûr, la lecture ne se réduit pas à savoir lire le couple consonne/voyelle et reconnaître les différentes graphies des sons de voyelles: souvent le lecteur va achopper devant des mots qui

33. On constate le même clivage entre les exercices de grammaire et leur utilisation dans l'écrit.

demandent une prononciation différente de la graphie, suivant le contexte, et ce sera là l'occasion, à ne pas manquer, de remarquer que « oui là c'est différent, pourquoi? Qu'est-ce qui fait que la règle ne marche pas ici? » (voir les fragments de séance, Annexe C)

Cette approche, malgré ses imperfections, fonctionne bien; elle permet au stagiaire de lire rapidement, suffisamment de mots de la phrase pour en comprendre le sens général, ce qui n'empêche pas le formateur de travailler comme on l'a dit plus haut les cas particuliers, et d'utiliser le plus possible le texte comme document de base de la lecture, avec recherche d'indices et repérages divers.

C. L'ACTE DE LIRE

« Apprendre à lire, c'est deviner d'abord, puis de plus en plus juste »

J. Foucambert, « Question de lecture », Retz/AFL Paris 1989

En alternance avec l'apprentissage proprement dit du système de la langue écrite, dès le début de la formation tous les stagiaires sont confrontés à des textes, de sources diverses, souvent retranscrits à partir des discussions en début de séance, ou apportés par un stagiaire ou par le formateur. Ces textes doivent dans tous les cas présenter un intérêt pour le stagiaire pour faciliter leur appropriation; ils seront toujours introduits par le formateur, afin que la personne se mette en *projet de lecture*: comme dans toute activité, s'appuyer sur le *connu*, *ressenti* du stagiaire facilite l'accès à l'*inconnu* du texte.

Une fois de plus, nous assistons à une activité collective, lecture/compréhension du texte, lecture par le formateur ou un stagiaire lecteur, discussion et compréhension par tous, puis à une série de travaux individuels. Ici l'hétérogénéité du groupe est très

bénéfique, les réponses des uns stimulent celles des autres, et chacun peut en retirer quelque chose suivant ce qu'il sait déjà.



De l'hétérogénéité comme parti-pris pédagogique.

Qu'il soit bien entendu que le formateur garde constamment à l'esprit que le groupe est composé de personnes différentes, par l'origine, la culture, l'âge, le sexe, et surtout, pour ce qui nous concerne, par leur degré d'avancée dans l'apprentissage de la langue française et la façon dont ils ont appris, autrement dit dans leur rapport à la langue; les entrées-sorties permanentes contribuent aussi à cette diversité, dans le domaine du temps: impossible là aussi d'adopter une démarche linéaire; le formateur aura donc à cœur d'amener toutes ces personnes à avancer dans leurs apprentissages, en installant des situations de travail de plusieurs types.

Comme nous l'avons écrit, elles peuvent comprendre tout d'abord un temps en commun, suivi d'activités diversifiées plus difficiles à gérer pour le formateur; il va devoir passer de l'un à l'autre, d'un sous-groupe à l'autre, et risque d'être vite débordé: une mise en place de documents-ressources et un entraînement à leur utilisation de manière autonome par les stagiaires plus avancés rendra peu à peu le travail plus aisé pour tout le monde. Il est tentant pour le formateur de s'en tenir à l'individualisation, ce qui revient à une formation de type A.P.P. (Atelier Pédagogique Personnalisé), et ne convient pas du tout à notre public qui travaille difficilement seul, sans parler de l'intérêt pédagogique de jouer justement des différences pour mieux apprendre. C'est en effet l'hétérogénéité qui permet une mise en tension du groupe, qui vit, qui évolue, qui bouge³⁴, qui se transforme... Le travail en

34. Le mouvement est essentiel en formation, il la rend riche et vivante; l'hétérogénéité du groupe et les

entrées-sorties permanentes y contribuent fortement.

collectif stimule et élargit la pensée, et chacun va y contribuer, avec sa personnalité propre, car « l'hétérogénéité n'a de sens que si les interactions entre les personnes prédominent » (J. Foucambert, « Question de lecture »).

On constate également que la confrontation créée naturellement par l'hétérogénéité du groupe rejaillit sur les apprentissages individuels dans la mesure où, à la faveur d'une discussion, les uns vont décider d'utiliser les connaissances des autres. Mais attention : le formateur ne doit pas demander aux plus avancés d'aider les autres de façon systématique, chacun doit pouvoir avancer et progresser.

1. L'approche du texte par le groupe

Pour travailler sur un texte qui raconte une histoire, un conte par exemple, le formateur commence par lire lentement le texte en attirant l'attention de chacun, puis engage une discussion sur ce qu'ils ont compris du texte et sur la marche de l'histoire ; ce travail préalable permet aux stagiaires non-lecteurs de prendre possession du texte à l'avance, avant qu'il leur soit distribué : certains devront y retrouver deux ou trois mots importants évoqués dans la discussion, des noms de personnages ou de lieux par exemple, ces mots seront inscrits au tableau ; d'autres rechercheront des mots qu'ils connaissent déjà, et d'autres encore liront des phrases entières. On pourra également rappeler là encore le sens des termes qu'on utilise autour d'un texte (paragraphe, phrase, ligne...), leur demander de les écrire sur le cahier, les amener à faire telle ou telle remarque en passant sur tel son écrit différemment (*f*, *ph*), telle consonne ou telle graphie de voyelle prononcée différemment (le *s* : *ss* ou *z*, le *ent* prononcé *e* dans les pluriels de verbes).

Il est toujours intéressant d'entrer dans la lecture par des textes « forts », (cf. Annexe A) qui portent sur de grands thèmes comme la liberté, la citoyenneté, la religion ; dans ce cas, le formateur engage un *questionnement préalable* avant même de distribuer le texte, ce qui les amènera à échanger, donner leur avis, argumenter ; ils seront alors plus réceptifs et motivés pour chercher à savoir ce que dit le texte sur le sujet ; le formateur peut aussi laisser dans un premier temps les stagiaires prendre connaissance du texte, puis interroger les lecteurs sur ce qu'ils ont compris, avant de lire lui-même à haute voix le texte et s'assurer que tout le monde suit.

Ces moments de lecture où le non-lecteur est entraîné malgré lui par le groupe à *regarder* un texte sans le lire encore ont leur importance ; quand l'enfant est confronté aux livres très jeune, le texte fait partie de son univers bien avant qu'il ne sache lire : pour les stagiaires adultes la familiarisation avec l'écrit facilite, comme pour l'enfant, l'apprentissage de la lecture.

2. L'individualisation des tâches

- *Pour les non-lecteurs* c'est la recherche d'indices pertinents sur le fonctionnement de la langue : « Qu'est-ce que vous voyez ? »

Activités possibles :

- Numéroter les lignes pour mieux s'y retrouver (vérifier que chacun lit les chiffres) ;
- Repérer les points : on les entoure et on les compte... : « à quoi sert le point ? » ;
- Repérer les majuscules, se poser la question de leur place dans le texte ;
- Entourer les mots qu'on arrive à lire ;
- Repérer et entourer les petits mots de deux lettres, de trois lettres ;

- Repérer les mots où l'on trouve telle voyelle, telle consonne, telle graphie complexe de voyelle;
- Repérer les mots contenant telle voyelle et distinguer les différents sons possibles;
- Définir ce qu'est un *texte*, une *phrase*, un *mot*, un *titre*. Pour cela, le formateur propose de compter: « Combien de phrases dans le texte? » « Combien de mots dans la phrase? » Chacun fait son compte, écrit et cache son résultat, on inscrit au tableau les résultats de chacun, on essaye de comprendre l'origine des erreurs...

- *Pour les lecteurs*, qui ont par ailleurs abordé des notions de grammaire, plusieurs activités sont proposées suivant les personnes, à partir d'un texte donné:

- Repérer les verbes, conjugués, non conjugués, leur mode, leur temps;
- Découper une phrase simple: nature et fonction des mots (analyse grammaticale);
- Découper une phrase complexe en propositions (analyse logique);
- Produire un écrit autour du texte;
- Repérer des informations dans un texte;
- Repérer l'enchaînement des idées dans un texte.

Ou bien, parmi tant d'autres exercices possibles:

- Un texte court est distribué, il faut le lire attentivement; puis le formateur propose un ensemble de 10 phrases courtes portant sur le texte: il faut cocher dans la case (vrai ou faux par rapport au texte, ou sans rapport avec le texte).

La lecture à haute voix

Cet exercice introduit une dimension supplémentaire, d'où sa difficulté; mais il aborde la lecture autrement; il permet à des lecteurs encore hésitants, avec l'aide du groupe, de se familiariser avec

l'écrit³⁵, mais il ne doit surtout pas devenir systématique, Il demande en préalable que le groupe soit suffisamment soudé et à l'aise pour que les uns acceptent de lire devant les autres, de bredouiller, de se tromper. Dans tous les cas, il faut s'assurer de l'accord du stagiaire.

Il est conseillé de travailler sur un texte qu'ils connaissent, dont ils connaissent le sens, fait par exemple avec eux auparavant sur un thème qui les a intéressés.

Le formateur lit le texte lentement à haute voix, puis quelques stagiaires (ceux qui lisent, plus ou moins lentement, ceux qui veulent essayer) prennent le relais, chacun une phrase, ou un paragraphe, les autres suivent avec le doigt sur leur texte, les lignes sont numérotées et de temps en temps le formateur vérifie par des questions que tout le monde suit et comprend le texte.

Il peut aussi lire et s'interrompre de temps en temps en demandant au groupe, ou à une personne en particulier de lire le mot qui suit (le choix du mot à lire sera fait en tenant compte des avancées de chacun). Ces exercices demandent une forte concentration: l'entraînement à la concentration est aussi un objectif en soi.

Les histoires avec dialogues et différents personnages sont l'occasion de lecture à plusieurs voix qui stimulent les stagiaires, les obligeant à maintenir leur attention pour ne pas rater leur tour, et provoquant fous rires et exclamations diverses... ces moments privilégiés, où l'on peut se moquer sans que l'autre pense à se vexer, où l'on exprime son contentement d'être là, ensemble, contribuent à susciter la motivation de chacun et la cohésion du groupe³⁶

Une autre « lecture à haute voix » consiste pour le formateur à lire lui-même au groupe un livre, ou plutôt une nouvelle, par petites quantités, à raison de cinq à dix minutes chaque fois, en début

35. On apprend à nager en nageant.

36. Attention: surveiller les signes de lassitude, ne pas hésiter à varier l'ap-

proche, ou à passer à tout autre chose...

ou en fin de séance. Il est intéressant de découper le texte pour obtenir si possible un suspense en fin de lecture; cette activité a le mérite de rassembler le groupe, lecteurs et non-lecteurs, dans une même écoute d'une histoire, et de montrer le plaisir procuré par la lecture.

La lecture silencieuse

Les stagiaires qui lisent seuls, même lentement, mais avec suffisamment de compréhension du texte pour y trouver leur compte, sont conviés à des temps de lecture silencieuse, même si, pour ces lecteurs, la lecture reste souvent oralisée et l'effort de lire certains mots freine la compréhension de l'ensemble. Ils peuvent fouiller dans la petite bibliothèque composée de livres choisis pour leurs thèmes et pour leurs différentes difficultés d'accès (voir chapitre VI) ou apporter un journal ou un livre de chez eux.

Pendant ce temps de lecture silencieuse, qui ne doit pas être trop long (vingt minutes environ), ils peuvent aussi, pour enrichir leur vocabulaire :

- Chercher le sens de quelques mots, pas trop, dans le dictionnaire (il faut qu'ils arrivent à admettre l'idée qu'on n'a pas besoin de connaître tous les mots d'un texte pour le comprendre) ;
- Ecrire les définitions des mots qui leur paraissent importants à retenir dans leur cahier ;
- Ecrire un résumé en choisissant dans le texte les mots importants mais en évitant de reprendre mot pour mot des phrases du texte (là aussi ils doivent utiliser leurs mots à eux).

Et aussi :

- Dire au groupe pourquoi ils ont choisi tel livre, ce qu'ils y ont trouvé, ce qui a l'air intéressant, ce qui est incompréhensible, nommer et comparer les différents types d'écrits ;
- Raconter au groupe ce qu'ils ont lu (activité qui leur paraît à juste titre très difficile au début, entre autres parce qu'ils ont du mal à passer des mots du texte à leurs mots à eux, comme si on avait affaire à deux langues différentes, ce qui n'est pas faux ; ils sont

invités à décrire leurs difficultés³⁷). Ces moments où les stagiaires s'adressent au groupe donnent souvent lieu à des discussions plus larges autour du sens de certains mots désignant des concepts, par exemple *civilisation*, et chacun est alors sollicité pour donner son avis, et parfois cela donne un texte collectif.

37. Nous sommes là dans l'évaluation formative (Chap. VII)

IV. ÉCRIRE SEUL, OUI, MAIS COMMENT ?

ÉCRIRE

Dès le début de la formation, en parallèle avec l'apprentissage de la lecture, tout le monde écrit; pour se familiariser avec cette activité, certains s'exercent à l'aide de petits exercices avec support pour commencer, mais avec l'idée déjà d'écrire très vite seuls, même si les premiers écrits seront phonétiques et bourrés d'erreurs, l'important étant de se lancer... D'autres écrivent déjà en arrivant, à des degrés différents de maîtrise: les activités proposées seront modulées en conséquence.

N'oublions pas que l'activité d'écriture englobe l'activité de lecture, alors que l'inverse n'est pas vrai: écrire demande encore plus d'énergie et de concentration pour ceux qui ont presque tout à apprendre dans ces deux domaines si complexes!

✱ Certains formateurs pensent que des personnes peu *instruites* ne peuvent pas accéder à l'abstraction ou à la complexité, que ce sont des gens *simples*. Que veut-on dire par là, qu'ils sont un peu simplets, pas très intelligents? Quelle impudence! Cela fait penser à l'expression *les gens modestes* pour *les gens à revenus modestes*; pourquoi les pauvres devraient-ils être modestes? Les deux notions d'abstraction et de complexité font partie de leur pensée, oui, ils pensent! Simplement, dans les domaines de l'apprentissage de la langue, certains n'ont jamais manipulé la grammaire, et pour le reste, ils manquent cruellement de vocabulaire. Une des missions du formateur est donc de les amener sur ces terrains de réflexion. Essayez, vous verrez des résultats étonnants!

On peut par exemple leur proposer, après un travail de lecture-compréhension, avec l'appui concret du texte, de chercher des définitions de mots, ou de répondre à des questions du type « Quelle est la différence entre ... et ». Pour mener à bien cet exercice difficile mais passionnant, il faut :

- Écouter et encourager toutes hypothèses et tentatives de réponses
- Éviter, empêcher le passage à l'exemple (« le mot, c'est quand... »)

Ces temps de recherche de la part des stagiaires, de formulation d'hypothèses, demandent une grande concentration, ils ne doivent pas s'éterniser ; il est bon d'alterner ces activités avec d'autres, plus concrètes ; d'ailleurs, ce mouvement dialectique du concret vers l'abstrait et inversement verrouille la connaissance et permet une appropriation sur le long terme des acquis de la formation.

Dans le même ordre d'idées, le formateur a tendance à aller du *simple* au *complexe*, du *facile* au *difficile*. Tout est facile quand on y est habitué, quand on sait le faire, tout dépend de la personne concernée. D'autre part, le simple n'existe pas en soi, il s'est construit à partir de la réalité, toujours complexe. Il faut donc partir du complexe familier à la personne pour atteindre le simple, étape suivante de l'apprentissage, et enfin le complexe « étranger ».

A. UNE BELLE ÉCRITURE

la graphie

Certains stagiaires n'ont jamais utilisé un crayon et ont beaucoup de mal à reproduire les lettres, d'autres ont appris à écrire seulement en majuscules, d'autres écrivent irrégulièrement sans tenir compte de la ligne: ils devront s'entraîner régulièrement, à chaque séance, mais pas trop longtemps; par exemple ils auront à écrire la date du jour, et/ou leur nom et leur prénom, et/ou leur adresse; il faut qu'ils arrivent à ce que leur écrit soit agréable à lire; l'accent est mis sur l'importance de l'impression, favorable ou non, qu'ils vont donner au lecteur suivant leur façon d'écrire.

Les 3 consignes: il faut arriver à

- écrire sur la ligne (prendre appui sur la ligne);
- écrire petit et régulier;
- passer de la majuscule à la minuscule et inversement (avec, puis sans modèle).

Pour cet exercice toutes sortes de situations sont possibles:

- Partir de l'écriture de la date au tableau pour écrire tous les jours de la semaine dans les deux écritures;
- Faire le même exercice avec les mois de l'année;
- Retrouver au tableau des mots proposés préalablement par les uns et les autres et inscrits par le formateur dans les deux graphies (cursive et majuscule); chacun va essayer de repérer le ou les mots qu'il a proposés, puis les recopier sur le cahier;
- Avec des mots trouvés avec les stagiaires, toujours dans un contexte donné, jamais de façon artificielle et arbitraire, ces mots ayant déjà été travaillés (recherchés, écrits au tableau, lus par certains, écrits sur le cahier...), on passe de l'écriture en majuscule à l'écriture en minuscule, et inversement.

B. LA PRODUCTION ÉCRITE

Pour les personnes qui n'écrivent pas encore seules et en sont plutôt à la lecture-repérage, voici quelques exercices d'entraînement que le formateur peut proposer; la plupart d'entre eux peuvent être construits *avec ou par* des stagiaires seuls ou en petites équipes de deux ou trois; afin d'éviter de travailler avec des exercices construits pour les besoins de la règle, plus artificiels, on se servira de textes déjà écrits par eux ou avec eux.

Enfin, suivant le degré d'avancée du stagiaire, le formateur apportera une explication, un rappel, un modèle, ou bien il le laissera « se débrouiller » seul :

- Noter des mots (donner un chiffre: au moins cinq mots par exemple) qu'ils auront repérés dans les rues de leur ville; à leur retour ils les montrent au formateur qui écrit tous ces mots avec eux au tableau: lecture, questions sur le sens de certains mots mal connus. Tout le monde participe à ce travail, ceux qui n'écrivent pas se sont fait aider, et nous récoltons ainsi une moisson de mots à taper sous forme de liste avec les prénoms des stagiaires pour que chacun puisse retrouver ses mots et les lire;
- Chercher dans l'alphabet les lettres qui composent leur nom, leur prénom, les entourer, les écrire...;
- Écrire dans l'ordre des termes connus qui se déclinent chronologiquement;
- Fabriquer un exercice: à partir de catalogues publicitaires, découper des photos ou dessins d'objets, de produits... les coller régulièrement sur une feuille, écrire les mots correspondants dans le désordre, numéroter les images. Le formateur photocopie les travaux et les distribue. Il faudra écrire le numéro de chaque dessin en face du mot qui convient;
- Compléter des mots connus auxquels il manque une ou plusieurs lettres, ou des mots auxquels est accolé le dessin qui les représente;

- Choisir dans trois petites phrases celle qui raconte le dessin correspondant;
- Re-segmenter correctement une phrase dont les mots ont été collés entre eux³⁸;
- Recopier dans les deux graphies sur le cahier des mots ou des petites phrases écrites au tableau à partir de ce qui est dit;
- Écrire *le* ou *la*, *un* ou *une* devant une série de mots;
- Écrire seul des petites phrases, avec supports (banque de mots) pour faciliter le démarrage;
- Classer des mots concrets dans des colonnes proposant des catégories abstraites;
- A partir de deux listes de mots, relier par une flèche ceux qui ont un rapport entre eux;
- Compléter les textes à trous: tout texte peut être très rapidement transformé en texte à trous, directement au tableau ou sur papier (vive le correcteur blanc et la photocopieuse!) par le formateur ou les stagiaires pour obtenir un exercice de repérage/compréhension que tout le monde, même un non-lecteur, peut faire: il suffit de moduler la consigne (donner ou non, dans l'ordre ou dans le désordre, les mots ou les lettres à replacer dans les trous, donner ou non le texte d'origine complet, etc.).

Il existe également en librairie des recueils d'exercices qui s'intitulent *comprendre et écrire* ou *deviner et compléter*; ils sont bien faits et remplissent la même fonction:

- Remettre en ordre les phrases d'un texte;
- Remettre en ordre les mots d'une phrase;
- Remettre en ordre les lettres d'un mot;
- Faire des mots croisés (pour tout le monde).

38. Cet exercice est difficile: il faut comme souvent, le rôle de l'intuition introduire à l'aide d'exemples; ici, chez le stagiaire est essentiel.

Regards sur l'image :

apprivoiser les gestes mentaux et les formes de l'écrit.

Surtout dans les groupes où les non-lecteurs sont nombreux, le détour par l'image facilite l'approche de l'écriture, il aiguise le regard (discrimination visuelle), permet de parler sur, de reconnaître, de se repérer, et facilite le passage au texte.

Plusieurs exercices sont possibles ; certains ont simplement pour objet de faire travailler *le trait*, l'utilisation du crayon, tandis que d'autres vont être des tremplins à l'écriture.

PLAN DE MAISON : repérer les éléments, le mobilier, écrire les mots au tableau puis sur le cahier, dessiner un plan de sa maison.

Chacun dessine son PORTRAIT, ses OBJETS favoris.

DESSIN comprenant des lettres, des chiffres, des formes géométriques : colorier les signes reconnus.

MOITIÉ DE VISAGE : compléter (la symétrie).

PATRONS DE VÊTEMENT : choisir et dessiner ses propres vêtements.

DRAPEAUX : dessiner et colorier son drapeau, écrire le nom du pays, de sa capitale.

UNE IMAGE, UNE PHOTO : observer, identifier et distinguer les éléments, les nuances, l'explicite, l'implicite. Découper les différentes zones repérées, en dessiner les contours.

PLUSIEURS IMAGES, PLUSIEURS PHOTOS : comparer, dire les ressemblances, les différences, sur tel ou tel plan, le décor, les vêtements, les personnes, l'événement.

CARTES POSTALES (reproductions de tableaux, de mosaïques) : choisir et commenter son choix, à l'oral, à l'écrit.

LOGOS : les identifier et les dessiner.

PICTOGRAMMES : les reproduire ; les numéroter et écrire (seul si possible) le ou les termes correspondants.

Pour les personnes qui écrivent seules, comme pour la discussion en début de séance, il faut trouver avec eux un thème qui leur donne envie d'écrire. Une liste de thèmes variés qui ont bien fonctionné est proposée à la fin de cet ouvrage (Annexe B); les stagiaires peuvent écrire sur des thèmes choisis individuellement ou collectivement.

Dans ce dernier cas, voici une manière de lancer les stagiaires dans l'écrit:

- discuter, questionner sur le thème;
- constituer avec le groupe une *banque* de mots qui se rapportent de près ou de loin au sujet choisi (possibilité de faire un *mandala*³⁹);
- apporter des textes portant sur le thème, les donner à lire à certains, les lire à d'autres; riches de tous ces apports, les stagiaires peuvent alors mieux oser s'affronter à la page blanche.

Pour obtenir un écrit correct, il leur faudra travailler la structure du texte, de la phrase, et pour certains mettre en application des règles de grammaire au sens large quand le moment sera venu; cependant il est peu efficace d'apprendre des règles dans le vide. C'est donc à partir de leurs écrits que le formateur relèvera avec discernement⁴⁰ les erreurs à corriger, à l'aide d'une fiche individuelle auto-corrective⁴¹ qui leur permettra peu à peu de trouver et de corriger eux-mêmes leurs erreurs: petit à petit l'écrit deviendra plus lisible parce que mieux structuré, puis de plus en plus correct. On s'aperçoit très vite que les erreurs les plus fréquentes portent sur les verbes, qu'il faudra travailler de façon intelligente,

39. Le mandala, que les enseignants appellent le mot-pour-mot, est utilisé en formation pour amener les stagiaires à parler autour d'un mot, non pas le définir, mais plutôt répondre à la question « à quoi ce mot vous fait-il penser? ». C'est une activité collective, animée par le formateur qui a inscrit le mot au milieu du tableau et note à

mesure autour du mot ce que disent les stagiaires, qui se sentent stimulés, plus à l'aise pour proposer leurs mots à eux.

40. Le formateur doit laisser de côté pour le moment certaines erreurs, en le légitimant auprès du stagiaire.

41. Voir les outils d'évaluation, chapitre VII.

en trouvant des liens entre les différentes formes verbales : il n'est pas question d'apprendre par cœur des tableaux de conjugaison du « Bescherelle », mais de construire ensemble des règles simples tirées des remarques des uns et des autres, et qui peuvent être utilisées dans la majorité des cas, tout ouvrage de grammaire servant de *document-ressource* pour des situations particulières.

V. COMMENT CONSTRUIRE DES SAVOIRS ENSEMBLE ?

Avant d'aborder des activités collectives qui n'ont plus pour objectif central l'entraînement à la langue comme dans les chapitres précédents, mais plutôt une pratique, une utilisation de la langue comme source d'échanges, notons qu'il existe d'autres activités impliquant aussi le groupe entier en situation réelle de communication.

Dans toute formation mais plus encore pour un public en majorité d'origine étrangère, l'ouverture vers le monde extérieur est essentielle pour une meilleure intégration ; une découverte de la ville, des associations, des institutions, des lieux culturels (bibliothèque, musées etc.), enrichit et dynamise les activités proposées au Centre de Formation ; certains continueront même après la formation à se déplacer dans la ville, à fréquenter ces lieux qui leur étaient inconnus ou leur paraissaient inaccessibles.

Pour le formateur, c'est aussi une occasion de préparer ces sorties avec le groupe, puis au retour d'écrire ensemble un texte, ou de travailler sur les plans de la ville, du quartier où l'on est allé, du métro ; on essaie d'y retrouver les noms des rues, de lieux, le trajet qu'on a fait à pied, de dessiner au tableau et sur son cahier un plan simplifié avec les endroits importants...

Inversement, les visites d'intervenants extérieurs (Santé, Planning Familial, ANPE...), ont également cette fonction pour les stagiaires d'élargir leur champ de connaissances ; de plus, au cours de ces séances, ils sont engagés à poser des questions et à participer au débat, donc à oser prendre la parole.

A. LES ATELIERS

L'atelier désigne une situation de travail qui sollicite fortement la participation des stagiaires: c'est un moment privilégié pour pratiquer une *auto-socio-construction*⁴² des savoirs, suivant l'expression consacrée qui peut paraître pédante, mais qui décrit bien tout ce qui est mis en jeu. En effet l'atelier met à contribution le groupe entier, en alternant les travaux en grand groupe, sous-groupes et individuels; une *problématique* est posée en préalable, qui suscite des temps de discussion, d'interactions entre les stagiaires, de réflexions à partir de textes ou documents parfois; des *pistes de travail* sont ensuite proposées, puis les stagiaires s'engagent par petits groupes⁴³ dans l'étape de production proprement dite, en suivant des *consignes*⁴⁴ clairement posées, et en tenant compte également du temps imparti à chaque étape. Les productions sont écrites sur des grandes feuilles qui sont ensuite affichées et lues par leurs auteurs devant le groupe, ce qui entraîne une nouvelle discussion. En fin de séance est prévu un temps de réflexion sur la dynamique de l'apprentissage collectif accompli au cours de l'atelier; cette *analyse réflexive* permet à chacun de faire le point, de nommer les réussites et les difficultés, de prendre du recul par rapport au travail effectué.

Les textes sur affiche sont ensuite saisis sur ordinateur et distribués à la séance suivante pour une lecture-discussion de rappel.

42. Voir note 10, p. 13

43. Ces petits groupes sont représentatifs du grand groupe, donc hétérogènes; celui qui ne lit pas et n'écrit pas participe oralement, et ses propositions sont transcrites par celui qui écrit; on ne travaille pas ici sur la langue pour la corriger mais on s'en sert pour s'expri-

mer, communiquer, à l'oral, à l'écrit.

44. La consigne n'est pas rigide, c'est une *contrainte libératoire* (GFEN), elle facilite le déclenchement de l'activité, de même que les temps donnés pour chaque étape maintiennent la dynamique.

On voit bien que dans ce type de démarche, c'est l'apprenant qui agit : il cherche, il propose, il crée ; le formateur, lui, se place en retrait mais ne reste pas inactif : il pose le cadre, légitime la problématique de départ ; il accompagne, rappelle la consigne, relance la dynamique en passant d'un sous-groupe à l'autre.

Voici un atelier élaboré par des collègues formateurs et expérimenté avec des publics en formation linguistique.

ATELIER
NAISSANCE D'ARLEQUIN
(1 h 10)

Problématique

« Aujourd'hui, on va travailler sur la manière dont fonctionne un groupe, comment on peut réaliser quelque chose ensemble. Nous avons du mal à travailler en groupe. Rapidement, on perd de vue ce qu'on fait ensemble.

Pour moi, travailler en groupe,
c'est s'écouter, comprendre le cheminement de l'autre,
c'est être d'accord, aller dans le même sens, converger mais
aussi être d'avis différents, regarder d'un autre angle, diverger...
c'est négocier. »

Pistes de travail (au tableau)

Être capables ensemble de répondre à une consigne qui peut dérouter.

Être capables ensemble de faire une chose, puis de l'écrire et de la dire, de l'analyser.

Être capables ensemble de se doter d'un vocabulaire, d'un lexique sur le travail en commun.

Consigne 1 (15' - en groupes de 3)

Sur une même feuille, donner naissance à un arlequin en ajoutant chacun à son tour un élément colorié, SANS UN MOT.

Mettre à disposition des feutres de couleurs différentes.

Consigne 2 (15' - en groupes de 3)

Sur la même feuille, écrire un texte ayant pour titre « La naissance d'un Arlequin » avec des couleurs. Ceux qui n'écrivent pas seuls proposent leurs idées aux autres.

Consigne 3 (10' - en grand groupe)

Lecture des écrits, chaque petit groupe choisit son porte-parole qui expose le déroulement du travail, les affrontements et/ou les négociations.

Le formateur écrit à mesure sur une fiche un lexique sur ce qui se passe dans un travail de groupe (Comprendre l'autre, s'imprégner de l'idée de l'autre, négocier, s'imposer, mettre en cohérence...

Conflits, révoltes, résignations, prises de pouvoir...)

Analyse réflexive (10'+15')

« Ce petit atelier nous a permis de réaliser un dessin, un écrit en groupe. Quelles réflexions, remarques, idées, questions, pensées vous inspirent ce travail? »

Incipit: Le travail de groupe implique...

Écriture sur affiche, puis lecture.

Le formateur transcrira cette affiche et la donnera la semaine suivante aux apprenants.

Matériels à prévoir

Paper board, patafix.

Feutres noirs et couleurs.

Vous trouverez d'autres exemples d'ateliers en Annexe D.

B. LES PROJETS COLLECTIFS

« L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment... Pour faire agir un individu, il faut le placer dans des conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire » (*Claparède, « L'éducation fonctionnelle », Delachaux-Niestlé 1990*).

Ainsi toute action doit-elle être précédée d'un temps *d'échauffement*, de mise en projet, installé par le formateur. Mais c'est dans le projet collectif que les stagiaires sont vraiment amenés à réfléchir sur cette notion et la vivre eux-mêmes concrètement, de l'intérieur.

UN PROJET COLLECTIF s'inscrit de façon exemplaire dans une pédagogie dite active, qui sous-tend la démarche proposée tout au long de cet ouvrage, centrée sur le stagiaire, privilégiant sa prise de parole, l'amenant à prendre en main sa formation, à l'évaluer, à la réguler. Ici, plus qu'ailleurs, le stagiaire dispose d'une marge de manœuvre ; il peut nous surprendre et se surprendre, montrer de quoi il est capable, oser, lancer des idées, faire des hypothèses, poser des questions, tourner autour, aller chercher de la documentation pour les besoins du projet.

Engager une dynamique de projet avec les stagiaires, c'est les amener à formuler leurs attentes, leurs idées dans le choix et le déroulement du projet mais aussi à prendre en compte les contraintes, puis à élaborer des stratégies de réalisation pour construire le projet et réussir le produit final. Ces phases successives seront ponctuées de détours, de retours en arrière, d'avancées rapides, de moments de confrontation ou de découragement... mais paradoxalement, cette mise en projet suscite avec le temps une nouvelle cohésion dans le groupe et un sentiment de réalisation de soi, parfois de dépassement de soi, qui maintient et relance

la motivation. Rappelons enfin que dans le cas de stagiaires en formation de langue française comme les nôtres, le travail sur le projet les amène à pratiquer la langue écrite et orale dans des situations de communication authentique.

Le projet ouvre vers l'extérieur, il a besoin pour avancer de l'avis des autres, il est réglable, adaptable, il n'est pas rigide: c'est une porte ouverte vers ce qu'on pourrait devenir, sur le possible et pas seulement sur le faisable; on est ici en rupture avec le déterminisme.

De plus tout projet engage la personne à se confronter à des situations-modèles, qu'elle retrouvera dans un autre contexte; s'y entraîner lui permet de maîtriser davantage son environnement et de se sentir en capacité d'agir, ce qui la conduira peu à peu à se frayer une voie vers l'autonomie: elle s'autorise à agir, elle prend des initiatives, elle anticipe l'avenir.

On constate d'ailleurs souvent que les personnes en formation, qui ont bien sûr déjà dans leur vie été amenées à « faire des projets », et parfois à les réaliser, ont des notions très justes sur tout ce qu'implique ce terme en théorie. A titre d'illustration, voici ce que les stagiaires avaient retenu comme définition au cours d'une séance préalable au démarrage d'un projet collectif:

« En général, le projet, c'est un *rêve*, une *idée*, un but qui tourne dans la tête avec l'espoir de réaliser dans l'avenir ce qu'on se propose de faire. »

« Avec de la patience, des efforts et un peu de chance, on *met en pratique ses idées*. »

« Se mettre en projet, cela permet d'avancer, de *se développer*, de progresser. »

« Le *temps* est important dans le succès d'un projet. »

« Un projet, c'est *vital* pour l'homme. »

Dans la pratique cependant, quand il faut s'engager et persévérer et tenir jusqu'au bout, c'est une autre histoire ; lancer et mener à son terme, avec les stagiaires, un projet, quel qu'il soit, est certes une aventure passionnante : mais il faut savoir qu'il se présente toujours des freins, des résistances ; le formateur qui s'engage dans un projet collectif a besoin du soutien de tout ou partie de l'équipe pédagogique⁴⁵, mais c'est à lui malgré tout de maintenir et stimuler l'énergie de tous, de transformer les contraintes pour en faire des atouts.

Parmi de nombreux mini-projets ou projets plus ambitieux réalisés au cours de ces années, de préférence culturels, nous avons monté plusieurs pièces de théâtre.

Pourquoi ce choix du théâtre ? Par goût personnel, et parce qu'il oblige l'acteur en herbe à opérer un travail sur soi, à se redresser, à s'affirmer, à être vu : l'attention portée au jeu, au geste à effectuer, libère la parole et le corps ; enfin, comme tout autre mode d'expression artistique le théâtre est un lieu où l'acteur, même de façon éphémère, participe de la création, atteint l'universel. C'est ce qu'on appelle en formation la « médiation créatrice », qui favorise l'apprentissage, l'expression, l'appropriation de la langue et la socialisation, sans oublier qu'elle est en soi un événement, une expérience valorisante.

Vous trouverez en annexe le Journal de Bord d'un de ces « Projets Théâtre » (Annexe E). J'ai eu la possibilité au cours de ce projet de prendre des notes jour après jour sur les séances de théâtre, sans oublier les réactions des stagiaires, jusqu'au produit final. C'est là tout l'intérêt de ce compte-rendu, pris sur le vif, où l'on trouve entre autres une quinzaine de petits exercices utilisables ailleurs.

45. Le projet doit être celui de l'équipe pédagogique, qui se met, elle aussi, en projet.

VI. COMMENT RÉUSSIR LA FORMATION ?

Ce chapitre et le suivant se démarquent des précédents portant sur la description et l'analyse des diverses situations de travail, pour conduire le formateur sur un autre plan, celui de la méthodologie de la formation. Tout d'abord, et c'est l'objet de ce chapitre VI, quelques procédures et outils sont proposés, dans un objectif d'efficacité: le stagiaire et aussi le formateur ont besoin de maîtriser la situation, de se repérer, d'installer des garde-fous, de mettre en place des tuteurs, ou plutôt des espaliers, tel le jardinier soucieux de faire grandir de beaux arbustes tout en respectant leur nature.

A. LES PROCÉDURES

Ce terme de procédure recouvre toutes sortes de manières de travailler pour le formateur et pour le stagiaire, de « règles » à mettre en place, qui courent tout au long de la formation, à ne pas oublier, qui permettent une plus grande efficacité de l'apprentissage, car ce sont à la fois des aides et des facteurs d'appropriation de la formation par le stagiaire et par le formateur; toutes sortes de procédures ont émergé avec le temps, et certaines se sont révélées inopérantes; celles proposées ici ont bien fonctionné; elles reflètent cependant un point de vue personnel, comme tout le reste de ce qui est exposé dans ce petit guide: à vous d'en prendre et d'en laisser, d'en détourner, d'en inventer, suivant votre propre fonctionnement et suivant le groupe d'apprenants.

En début de stage, quelques exercices pour faire exister le groupe :

- Chacun à son tour va dire le prénom de tous les autres, le formateur commence : très vite (il faut recommencer plusieurs fois) chacun connaît le prénom des autres, il leur sera plus facile de se parler. Par ailleurs tout exercice demandant de la concentration est bon à prendre.

- A partir d'un mot écrit au tableau : chaque stagiaire va *devenir* une lettre, ou deux, et pour *lire* le mot écrit au tableau, celui qui *est* la lettre se lève et tape dans ses mains avec force, puis celui qui *est* la lettre suivante fait de même, et ainsi de suite jusqu'à ce que le mot écrit au tableau soit *lu* en entier : ce petit exercice provoque souvent des rires, les stagiaires doivent *se bouger*, ceux qui ont tendance à se faire oublier se manifestent, tout le monde peut y participer, c'est un bon échauffement pour les activités qui vont suivre.

Pendant la formation, le formateur installe des pratiques CHEZ LES STAGIAIRES, qui vont inciter à l'autonomie et devenir des habitudes de travail.

- Ouvrir et consulter soi-même son cahier pour aller y chercher un mot, une définition.

- Aller chercher tel document dans ses affaires (quand on a pris soin de les numéroter c'est plus facile) dont on a besoin pour telle activité.

- Se déplacer dans la salle de cours pour aller prendre un livre dans la bibliothèque quand on a fini un travail, ou un dictionnaire pour y chercher un mot qu'on ne sait pas écrire ou qu'on ne comprend pas dans un texte.

- Écrire la date et le nom du formateur et du stagiaire sur chaque document distribué.

- Classer ses documents.

- Numérotter les documents, les lignes de textes, les mots des listes, les colonnes des tableaux pour retrouver un mot, une phrase, pour faciliter la lecture.

- Sortir régulièrement la ou les pochettes où sont rangés les documents (exercices, textes, productions écrites, listes de mots etc.) pour vérifier que tout est rangé et accessible.

- Relire les notes prises dans le cahier lors de la dernière séance: on reprend les termes, on se souvient de ce qu'ils veulent dire, et on continue sur le même thème ou on passe à autre chose. Ce rappel sur ce qui a été travaillé la dernière fois peut s'effectuer sous la forme d'un compte-rendu par les stagiaires présents à cette séance à ceux qui étaient absents.

- Reprendre certains textes plus anciens, listes de mots déjà travaillés, pour s'entraîner à la lecture à nouveau, dans un contexte connu (important pour les non-lecteurs).

D'autres procédures concernent davantage LE FORMATEUR :



Voici la *règle d'or* du formateur ⁴⁶, à savoir :

toute activité proposée doit

- être légitimée ;
- s'appuyer sur du connu ;
- être comprise ;
- être réalisable.

- Il est un aspect de la formation qui la traverse en tous sens, à savoir la notion de *temps*: la gestion du temps, du déroulement des séquences au parcours individuel de chacun, revient au formateur; mais n'oublions pas que cette notion n'a pas toujours le même sens pour des personnes de cultures différentes où le temps est cyclique et non linéaire; il est souvent difficile pour

46. Il faut se méfier des évidences, souvent unilatérales.

certains de respecter des horaires, des heures de rendez-vous ; c'est un travail en soi pour le formateur, comme lorsque nous essayons de les amener à gérer leur temps sur un exercice.

De plus, le formateur constate très vite qu'en formation, c'est comme dans la vie ; le temps dans sa durée n'est pas appréhendé de la même façon, selon l'activité, le plaisir, l'implication ou non de la personne ; certains stagiaires *trouvent le temps long*, alors que d'autres *n'ont pas vu le temps passer* : on peut parler de temps forts et de temps vides.

Et justement, cette implication, ce désir d'apprendre, de travailler, s'appuient sur le cognitif, mais aussi sur l'affectif et le social. On peut parler de plus avancé et de moins avancé, mais à un temps T de la formation chacun va apporter, au-delà de ce qu'il sait ou ne sait pas⁴⁷, chacun va apporter dans le panier de la formation son casse-croûte du jour, composé de ce qu'il a glané dans les jours précédents, qui va peut-être cette fois-ci se transformer en savoir ou savoir-faire nouveau, fait aussi de la mise qu'il engage aujourd'hui : « ce matin il fait beau, ce soleil si lumineux et ce ciel si bleu m'ont rendue légère, prête à tout, même à apprendre... » L'inverse est possible aussi : « aujourd'hui rien ne va, je ne pourrai pas faire grand-chose, trop englué que je suis dans tous mes problèmes... »

Mais le formateur doit aussi jouer un rôle, ici ou là, avec tel ou telle, il ne sait pas bien à l'avance ; par des gestes, des paroles, il va féliciter l'un, encourager l'autre, secouer le troisième, il va faire tout cela avec d'autant plus d'aisance, sans même y penser, qu'il aura observé le groupe, les comportements des uns et des autres.

Ces processus souterrains ne sont pas mesurables, mais on sent bien leur importance en formation, et on peut seulement les mesurer à travers ce que produisent les stagiaires. Et c'est ainsi que l'idée souvent admise d'une progression linéaire dans l'apprentissage perd totalement de sa pertinence.

47. Et d'ailleurs, qui peut savoir ce qu'il sait vraiment, et le formateur, le sait-il ?

- Toutes les situations de travail proposées dans ce guide, du petit exercice d'écriture à l'atelier et au projet collectif avec production finale, se déclinent en parallèle, en alternance, même si, suivant les circonstances, l'accent est mis sur telle ou telle activité; il ne faut jamais oublier que le groupe est et restera hétérogène et que dans une séance de trois ou quatre heures il faut absolument diversifier les activités et leur prévoir une durée raisonnable (une demi-heure environ) si l'on veut éviter lassitude et perte de motivation. Les exercices ou activités seront malgré tout toujours terminés, même s'ils se prolongent sur plusieurs séances, et repris dans leur ensemble.

- Il faut toujours *corriger*, ou plutôt revoir avec eux, les exercices proposés: si l'on n'a pas le temps cette fois-ci, on le fera la fois suivante. Certains stagiaires seront amenés à vérifier leur travail, seuls ou à deux ou trois, à l'aide d'un corrigé. La réalisation d'un exercice et la discussion qui s'ensuit se déroulent souvent de façon interactive, on échange sur le thème de l'exercice, un stagiaire va rapprocher tel mot d'autres mots qu'il connaît, proposer naturellement d'autres termes, et le formateur est là pour réorienter, approuver, stimuler...

- Avec un groupe peu nombreux (environ dix à douze personnes), une formatrice avait adopté une démarche intéressante: après chaque séance, elle écrivait un texte d'une page environ avec un petit mot à l'attention de chacun portant sur son travail mais aussi sur son comportement, sur un ton personnel, parfois critique mais toujours encourageant, et ce texte était lu à la séance suivante, distribué, provoquant réactions et discussions.

- Pour animer une discussion avec efficacité, il est recommandé d'utiliser des amorces qui facilitent la parole (questions ouvertes): « qu'en pensez-vous? » et non « qu'est-ce que vous avez

compris? » ou « avez-vous compris?⁴⁸ », « que connaissez-vous de...? » plutôt que « connaissez-vous...? »; il faut que les stagiaires aient de l'espace pour parler.

B. LES OUTILS

L'ordinateur

Quand la situation le permet, l'ordinateur est un outil tout-à-fait intéressant, tout d'abord parce qu'il permet à *tous* d'accéder aux nouvelles technologies et de se familiariser avec un outil qui fait partie de notre paysage, mais qui semble inaccessible aux apprenants⁴⁹. Ils sont étonnés, ravis, manifestent une grande concentration pendant les séances d'informatique; ces temps ne doivent pas être trop longs et s'inscrire dans le planning de la formation.

D'autre part, il change le regard de la personne sur l'écrit, ce qui pédagogiquement se révèle fructueux. L'écran remplace la feuille de papier, la typographie n'est plus manuscrite, le stagiaire est délivré pour un temps de la tâche qui consiste à *bien écrire*.

Suivant les degrés d'avancée de chacun dans la langue, les activités proposées sont, une fois de plus, variées: initiation au maniement de l'ordinateur, apprentissage du traitement de texte, utilisation de logiciels de langue. L'ouverture d'un fichier au nom du stagiaire permet à tout le monde d'*écrire*, que ce soit son nom et son prénom pour les uns, ou un texte plus long pour les autres. Dans le cadre d'un projet collectif en particulier, des écrits peuvent être saisis et imprimés pour une exposition par exemple.

48. Cette dernière question n'apporte aucune garantie; c'est au formateur de s'assurer de leur compréhension par la

reformulation.

49. Et encore trop souvent aux formateurs!

Les documents-ressources

Mis à la disposition des stagiaires, plusieurs types de documents sont là pour faciliter leur travail. Petit à petit, ils s'emparent de ces outils et vont les chercher seuls suivant leurs besoins du moment ; cependant, le formateur doit prendre le temps de les présenter et de leur montrer comment les utiliser, comme par exemple LE DICTIONNAIRE :

« Qu'est-ce qu'un dictionnaire ? »

Le formateur écrit au tableau ce que chacun en dit et dégage avec eux une définition, en gardant le plus possible leurs mots à eux ; puis les stagiaires transcrivent la définition sur son cahier.

« A quoi sert le dictionnaire ? »

« Comment chercher un mot dans le dictionnaire ? »

Le formateur met également en place un lieu-ressources où le stagiaire va prendre un document, un livre quand il a terminé son travail ; dans ce lieu se trouvent des ouvrages⁵⁰ de fiction ou de référence (albums, romans, encyclopédies, dictionnaires, livres de recettes...), des revues, des manuels de grammaire, des recueils d'exercices, des textes avec questions, des documents « faits maison ».

Lorsque les stagiaires ont acquis une certaine autonomie, on peut aussi installer des temps d'auto-formation : les uns vont choisir dans des séries d'exercices photocopiés celui qui lui paraît utile à tel moment de sa formation (le formateur jette un œil sur le choix de l'exercice, il peut bien sûr décider d'orienter autrement la personne). D'autres vont continuer un travail en cours, une lecture, etc.

50. Cette petite bibliothèque permet également au formateur d'amener les

stagiaires à distinguer les différents types d'écrits.

Le tableau à double entrée est un outil indispensable en formation, que ce soit pour lire l'emploi du temps qui leur est distribué au départ ou tout autre tableau construit avec eux ou non. Ce mode de présentation est bien utile, il offre en effet une lecture d'un seul coup d'œil, alliant clarté et précision, et l'accès en est plus facile que le texte pour des non-lecteurs.

Tout d'abord, le formateur présente le système du tableau à double entrée, comment ça se lit, comment on s'en sert, d'où l'introduction des termes *colonne, ligne, horizontal, vertical, souligner, entourer...* Il peut leur proposer de construire eux-mêmes un tableau, tirer des traits parallèles, placer les jours de la semaine, avant de leur donner l'emploi du temps de leur formation. Cette activité est à reprendre de temps en temps pour s'assurer qu'avec le temps chacun s'est approprié ce document et que tout le monde, même les non-lecteurs, arrive, sinon à le lire, du moins à s'y repérer. Il ne faut pas hésiter à lire ensemble tous les mots: les noms des jours (les amener à découvrir la présence d'une syllabe commune *di*, parler de l'origine latine *dies* qui signifie *jour*), les noms des formateurs, les noms des matières.

D'autres types de tableaux sont envisageables:

- Construire un calendrier;
- Travailler sur le plan de la ville.

Voici un exemple de séquence:

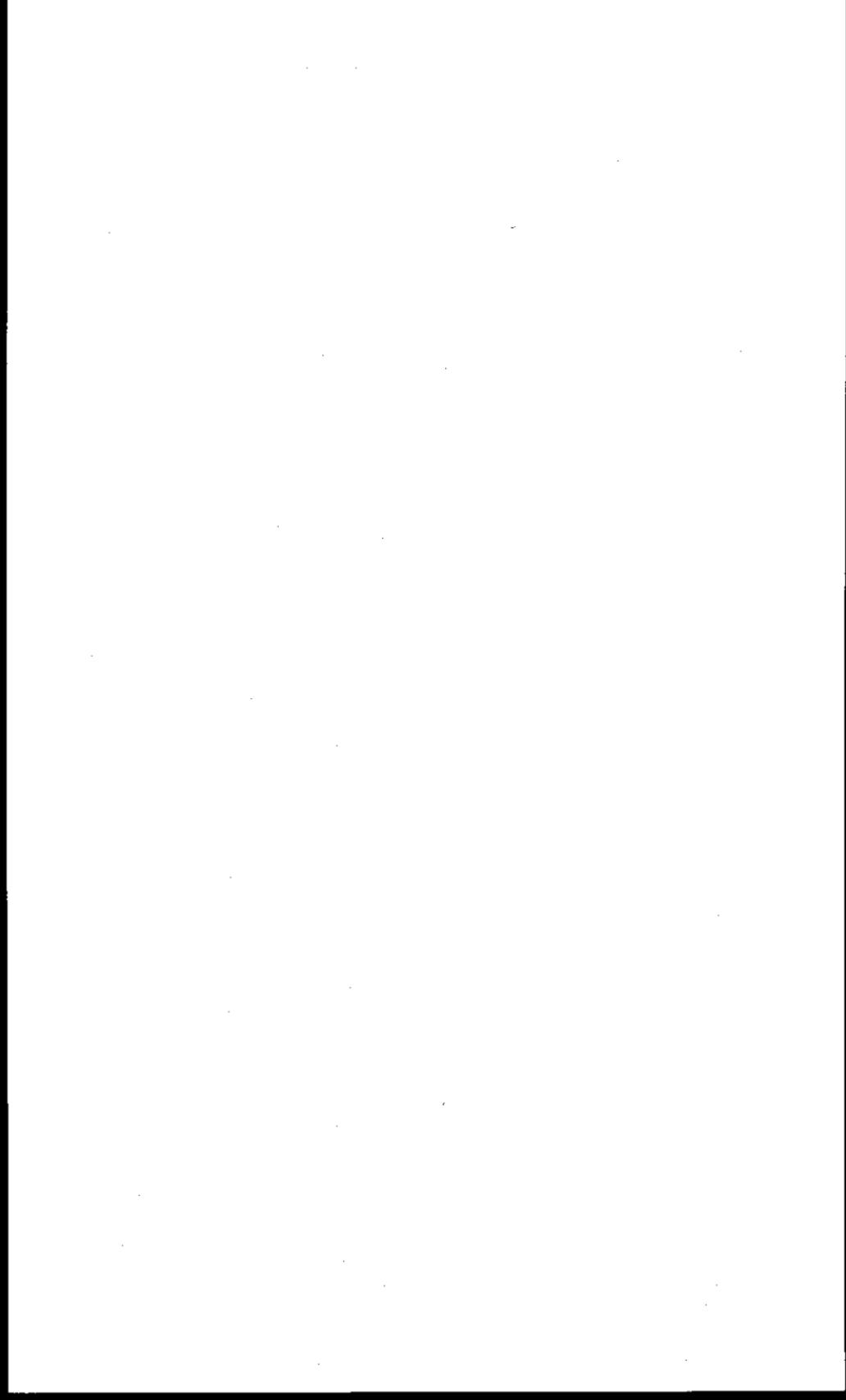
1. Le formateur distribue un tableau vide avec cinq ou six colonnes et à peu près autant de lignes; chacun écrit sur les côtés des lettres et des chiffres et l'on s'exerce à mettre une croix dans la case A2, ou C3, puis on efface tout et on recommence avec d'autres lettres et d'autres chiffres; tout le monde peut réussir cet exercice.

2. Chacun reçoit une photocopie d'une page du livret des rues qui accompagne le plan: on cherche à comprendre comment ça fonctionne...

3. Le formateur écrit au tableau le nom d'une rue: il faudra repérer cette rue dans la liste et ensuite la trouver sur le plan en utilisant la lettre et le chiffre indiqués.

4. D'autres repérages sont alors possibles sur le plan de la ville, à partir des rues connues de tous, ou de lieux dont on va chercher l'adresse sur l'annuaire.

Enfin on peut travailler sur les horaires de train, jouer à la bataille navale, etc., etc.



VII. COMMENT ÉVALUER LA FORMATION ?

L'évaluation⁵¹ en formation a fait l'objet de nombreux ouvrages, mais reste un domaine nébuleux ; pour le formateur, cet aspect de son travail se réduit encore souvent à des commentaires vagues, basés sur son *feeling* ; nous ne sommes pas non plus à l'aise avec cette nouvelle notion d'évaluation formative, qui nous paraît pourtant bien engageante ; il faut prendre le temps de se l'approprier, pour ne pas se sentir submergé, obligé à tout moment d'introduire des temps d'évaluation dans nos séances.

Deux modes d'évaluation complémentaires sont présentés ici, qui vont être mis en œuvre tout au long de la formation.

A. ÉVALUER, DONNER DE LA VALEUR

Au-delà de l'apprentissage, et des progrès dans la maîtrise de la langue, et pour que ce changement s'opère, le stagiaire doit pouvoir trouver un sens à ce qu'il fait, en parler, prendre du recul, et ces moments qui sont aussi des temps d'évaluation doivent exister dans le parcours de formation. On peut alors employer le terme d'évaluation formative pour qualifier cette première forme d'évaluation, car elle est en soi formatrice.

« L'évaluation formative n'est pas une vérification des connaissances ; elle est interrogation d'un processus, un retour, une réflexion sur la dynamique de l'apprentissage lui-même... les grands enjeux de l'évaluation formative sont une prise de conscience du mouvement de l'apprentissage (objectifs, difficultés,

51. Le formateur a également tout intérêt à prendre le temps d'évaluer son propre travail, au cours de réu-

nions portant sur *l'analyse des pratiques* de l'équipe pédagogique.

critères), opposée à un cheminement aveugle téléguidé par le formateur : l'activité jouée contre la passivité et le prédigéré. »

R. Abrecht, « L'évaluation formative, une analyse critique », De Boeck 1992

Ces moments où l'apprenant se pose, réfléchit, parle de soi sont instaurés par le formateur qui note les dits des stagiaires ; il faut du temps pour installer cette mise à distance, inhabituelle en formation, mal comprise parfois, où chacun s'exprime sur ce qu'il a appris, ses réussites et ses difficultés⁵², ses impressions sur la formation, ce qui lui paraît intéressant ou fastidieux. Ce type d'évaluation peut être prévu dans le planning, ou émerger à l'improviste. Quoi qu'il en soit, on assiste alors à des négociations bienveillantes, menées par et avec tout le groupe, temps forts de la formation s'il en est. En voici un exemple :

*L'analyse réflexive*⁵³

En fin de séance (notamment à l'issue d'un atelier), prendre un temps de réflexion d'une dizaine de minutes pour amener les stagiaires à se rappeler ce qu'ils ont fait, appris, comment ça s'est passé ; les éléments de cette analyse sont consignés par le formateur ; si le groupe est composé d'une majorité de personnes qui écrivent seules, même laborieusement, celles-ci sont invitées à produire un petit écrit daté sur une feuille individuelle à leur nom ; toutes ces feuilles sont rangées dans un classeur en ordre alphabétique pour être faciles à retrouver. L'analyse réflexive peut également donner lieu à la construction de tableaux, arborescences, *patates* pour représenter l'activité effectuée, pour en garder une trace. Il faut faire en sorte que ce temps d'analyse suscite une prise de conscience de l'utilité de ce qu'on fait, et une motivation à poursuivre.

52. « Qu'est-ce qui m'a permis / empêché d'y arriver ? »

53. GFEN Provence

On peut aussi les amener à s'interroger :

« Comment le formateur fait-il ? Quelle approche, quelle méthode utilise-t-il ? »

B. MESURER LES ACQUIS

Ce second type d'évaluation, c'est, en d'autres termes, la mesure qualitative, à des intervalles suffisamment longs de la formation, tous les deux mois par exemple pour un stage de longue durée, de la progression de chacun dans telles ou telles capacités, classées en deux catégories : les capacités spécifiques, de l'ordre du cognitif, dans le domaine de la langue française, et les capacités transversales, qui définissent des attitudes, des comportements. Ces différentes qualités, qui vont devenir des critères d'évaluation, peuvent se développer dans toute séance, dans toute situation de travail.

Voici une liste possible de critères, consignée dans le tableau ci-dessous, élaboré et construit par des formateurs, et qui peut toujours être remanié.

SUR QUOI PEUT-ON MESURER LE CHANGEMENT?

CRITÈRES SPÉCIFIQUES : LA LANGUE
A - PARLER
1 - Comprendre ce qui est dit quand on parle lentement
2 - Comprendre ce qu'on dit
3 - Se faire comprendre à l'oral
4 - Se faire comprendre en français correct
5 - Exprimer un message complexe
B - LIRE
1 - Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître l'ordre alphabétique
2 - Identifier le mot et le reconnaître
3 - Retrouver un mot dans un texte
4 - Retrouver l'ordre des lettres dans un mot
5 - Repérer dans un texte des indices, des mots connus
6 - Comprendre le système consonne/voyelle, la syllabe
7 - Lire des mots à syllabes simples
8 - Connaître les graphies des sons de voyelles complexes
9 - Lire et comprendre un texte court et simple
10 - Identifier la phrase
11 - Reconnaître le verbe, son temps, sa terminaison
12 - Utiliser le dictionnaire
13 - Repérer des informations dans un texte
14 - Reconnaître les différents types d'écrits
15 - Lire et comprendre un texte long et complexe
16 - Repérer l'enchaînement des idées dans un texte
17 - Se repérer sur une carte géographique ou sur un plan
18 - Utiliser le tableau à double entrée
C - ECRIRE
1 - Recopier lisiblement et régulièrement
2 - Copier en majuscules et en minuscules
3 - Ecrire seul(e), sans modèle, son nom et son prénom
4 - Ecrire seul(e) des petites phrases compréhensibles
5 - Utiliser la ponctuation
6 - Mettre les accords
7 - Ecrire correctement les terminaisons des verbes
8 - Ecrire seul(e) des petites phrases correctes
9 - Rédiger un texte long et complexe compréhensible
10 - Rédiger un texte long et complexe en français correct

CRITÈRES TRANSVERSAUX

A - DANS LES TEMPS D'INDIVIDUALISATION

- 1 - Faire preuve d'initiative
- 2 - Vérifier son travail et le modifier si besoin est
- 3 - Entraîner sa mémoire (apprendre par cœur)
- 4 - S'organiser dans son travail
- 5 - Trouver une erreur et en tirer profit
- 6 - Aller jusqu'au bout de son travail
- 7 - Manifester de la curiosité intellectuelle
- 8 - Rechercher des informations pour un projet (une sortie par exemple)

B - DANS LES TEMPS COLLECTIFS

- 1 - Manifester le désir de parler
- 2 - Laisser parler les autres et les écouter
- 3 - Prendre la parole dans un groupe
- 4 - Travailler en petit groupe
- 5 - Utiliser son expérience personnelle pour enrichir le débat et argumenter

C. LES OUTILS D'ÉVALUATION

Il existe quantité de documents pour évaluer les apprentissages; les *grilles* d'évaluation sont à déconseiller; souvent réductrices et figées, elles appauvrissent la réalité du travail accompli par l'apprenant, elles ne rendent pas compte de la complexité propre de chaque sujet; le formateur se sent coincé; mettre des croix dans des colonnes lui semble stupide et inopérant, il voudrait en dire plus, et autrement! Il est souhaitable de pouvoir rédiger un commentaire, même court. Les documents suivants permettent à la fois de la rigueur dans le suivi du parcours de chacun, et de la souplesse dans leur utilisation.

Un **positionnement** en début de stage permet au formateur de situer la personne, de repérer ce qu'elle sait, ce qu'elle sait faire en français. Les tests sont à proscrire, surtout dès le premier jour, sans savoir ce dont la personne est capable: le formateur qui agit ainsi fait preuve d'une inconscience regrettable, je dirais même d'un manque de respect pour une personne souvent démunie. C'est pourquoi il est préférable de prendre le temps d'installer une atmosphère favorable aux échanges, de proposer prudemment quelques exercices pour se faire une première idée. On peut alors évaluer les acquis de chacun, en groupe ou individuellement, et noter sous une forme rédigée, critériée ou non, ce que l'on a repéré, avec l'accord du stagiaire, dans les trois domaines de la langue, l'oral, la lecture, l'écriture.

Ce document de positionnement permet au formateur de mieux et plus vite cibler les activités et exercices qui seront ensuite proposés, et d'établir un **contrat d'objectifs** dans un deuxième temps (ceci dans le premier mois de la formation).

Le tableau de critères d'évaluation vu plus haut, qui peut s'appeler aussi guide d'objectifs, sert de base, à compléter éventuellement, pour l'établissement de ce contrat d'objectifs individuel. Il existe plusieurs référentiels d'évaluation pour ce type de formation, trop lourds à utiliser tels quels mais très précieux comme

mines de critères et de séquences que le formateur peut reprendre, modifier, et intégrer dans son travail.

Les contrats d'objectifs sont essentiels car ils constituent des traces écrites, et dans une démarche pédagogique comme celle présentée dans ce guide, qui préconise des situations de travail nombreuses et variées, qui ne renvoient pas à une progression linéaire mais plutôt à un parcours en *spirale*⁵⁴, le formateur a encore plus besoin de s'y retrouver (comme le stagiaire d'ailleurs), et de maintenir des qualités de rigueur et d'organisation du travail, pour suivre les avancées de chacun dans sa conquête de la langue française.

Ces contrats sont revus et mis à jour régulièrement pendant la formation. A chaque temps d'évaluation le formateur mesure avec le stagiaire⁵⁵ l'écart dans le développement des capacités par rapport à l'évaluation précédente; cependant, la mesure de l'écart n'est pas suffisante, c'est tout ce qui a joué pour ou contre qui est important et qui devra être discuté, analysé, car cela seulement motivera la personne pour avancer à nouveau.

Les notes prises au cours des **analyses réflexives** et à tout moment de la formation (évaluation formative) complètent utilement les données qualitatives des contrats d'objectifs: le formateur établira des bilans individuels plus personnalisés et pertinents, grâce aussi à deux autres documents.

La **fiche individuelle auto-corrective**, pour les stagiaires qui commencent à écrire seuls, se construit de la façon suivante:

A partir d'une production écrite, repérer avec le stagiaire ce qui

54. Ce parcours en spirale, privilégiant la variété des activités, prévient l'ennui, relance la motivation, multiplie d'autant les chances d'un point d'accroche. De plus, la boucle permet le détour qui seul prend en compte un maxi-

mum de paramètres, qui seul rend compte de la complexité du vivant.

55. Au cours d'entretiens individuels, ou, plutôt, avec le groupe qui participe et apporte un autre regard sur l'évolution de chacun.

peut être amélioré pour obtenir un écrit correct, en opérant un tri : on va d'abord appréhender le texte dans son ensemble, travailler la lisibilité (graphie), la ponctuation (uniquement le point pour commencer) ; puis le formateur va proposer de choisir des petits objectifs, différents pour chacun, toujours réalisables, qui seront notés sur la fiche avec la *règle* correspondante ; ces objectifs seront parfois surprenants, comme « se relire en faisant comme si le texte avait été écrit par quelqu'un d'autre » (pour prendre de la distance, pour repérer et corriger les erreurs dues à la distraction), ou bien « sentir l'endroit où la phrase doit s'arrêter et mettre le point » ; à mesure que les objectifs sont atteints, on va en noter d'autres. Ce document est donc lui aussi un contrat d'objectifs, portant sur un domaine donné.

L'intérêt de cette fiche est

- d'amener le stagiaire à travailler le plus possible seul, avec l'aide du dictionnaire et d'autres documents-ressources éventuels.
- de faire en sorte que très vite son écrit soit lisible, compréhensible, même s'il est encore truffé d'erreurs...

Le **cahier de liaison** n'est pas à proprement parler un outil d'évaluation, il a fonction de lien pour l'équipe pédagogique : chaque formateur y inscrit un compte rendu de la séance, et peut y lire ce que font ses collègues avec le groupe ; il suit ainsi l'ensemble du parcours, il peut rebondir sur un aspect traité par un autre formateur quand il en voit l'intérêt. On y trouve aussi des réflexions sur l'ambiance, sur un *déclat* observé chez un stagiaire, sur telle attitude évoquant plutôt un recul ou un blocage. C'est pourquoi le formateur, en lisant de temps en temps ce cahier, va mieux comprendre et analyser l'évolution des stagiaires dans leur apprentissage, pour en rendre compte dans le bilan.

Le **bilan individuel et collectif de fin de stage** est la plupart du temps imposé dans sa forme, souvent simplificatrice, par les financeurs. Mais l'on peut toujours y joindre une note courte

mais rédigée, basée sur les documents d'évaluation cités ci-dessus, qui complétera utilement les grilles et autres documents si restrictifs. Il est important d'associer la personne à la réalisation de ce bilan ; de plus, il est bien entendu que tous ces documents d'évaluation sont à la disposition des stagiaires ; ils reflètent leur parcours, les changements constatés, les avancées dans le domaine de la langue. Les stages de formation linguistique s'étant réduits comme peau de chagrin depuis 1998, les personnes auront besoin de ces traces écrites pour poursuivre leur apprentissage, d'une façon ou d'une autre ; nous les y encourageons fortement à leur départ.



EN GUISE DE CONCLUSION

Quels résultats va-t-on constater de ce passage en formation ? Sur le plan de la langue, les avancées sont là, décrites dans le bilan, et dans tous les cas le rapport à l'écrit a évolué ; mais le changement est visible également ailleurs, dans une meilleure conscience de soi et de ses potentialités, une plus grande autonomie : les stagiaires disent se sentir plus forts dans leur environnement, à la maison, dans leurs démarches. Ils osent davantage s'affirmer, prendre la parole, demander, donner leur avis.

A titre d'exemple, revenons au groupe décrit dans le chapitre 1 : tous, à l'exception peut-être de Fatma K., Yamina B. et Zahia H., ont progressé sensiblement dans leur maniement de la langue française. J'ai appris qu'après la formation Naïma T. a monté avec son mari un salon de thé, puis un restaurant tunisien qui marche très bien. Saïfi M. a retrouvé un emploi d'aide-cuisinier. Dora H. a réussi son diplôme de puéricultrice en France et travaille aujourd'hui dans ce domaine. Alemnesh a trouvé un CDD dans l'entretien qui n'a pas eu de suite...

Bien sûr, suivant le degré d'avancée en arrivant, la durée de la formation, le rythme de travail et la motivation de chacun, les résultats diffèrent. Mais pour la plupart il s'est passé quelque chose : ils savent qu'ils sont capables eux aussi d'apprendre, de défendre des idées, bref, qu'ils peuvent avoir une activité intellectuelle.

« Lire c'était comme donner des coups de marteau dans une montagne. Aujourd'hui je rentre dans la montagne », nous a dit M., stagiaire du CPL en 1994.

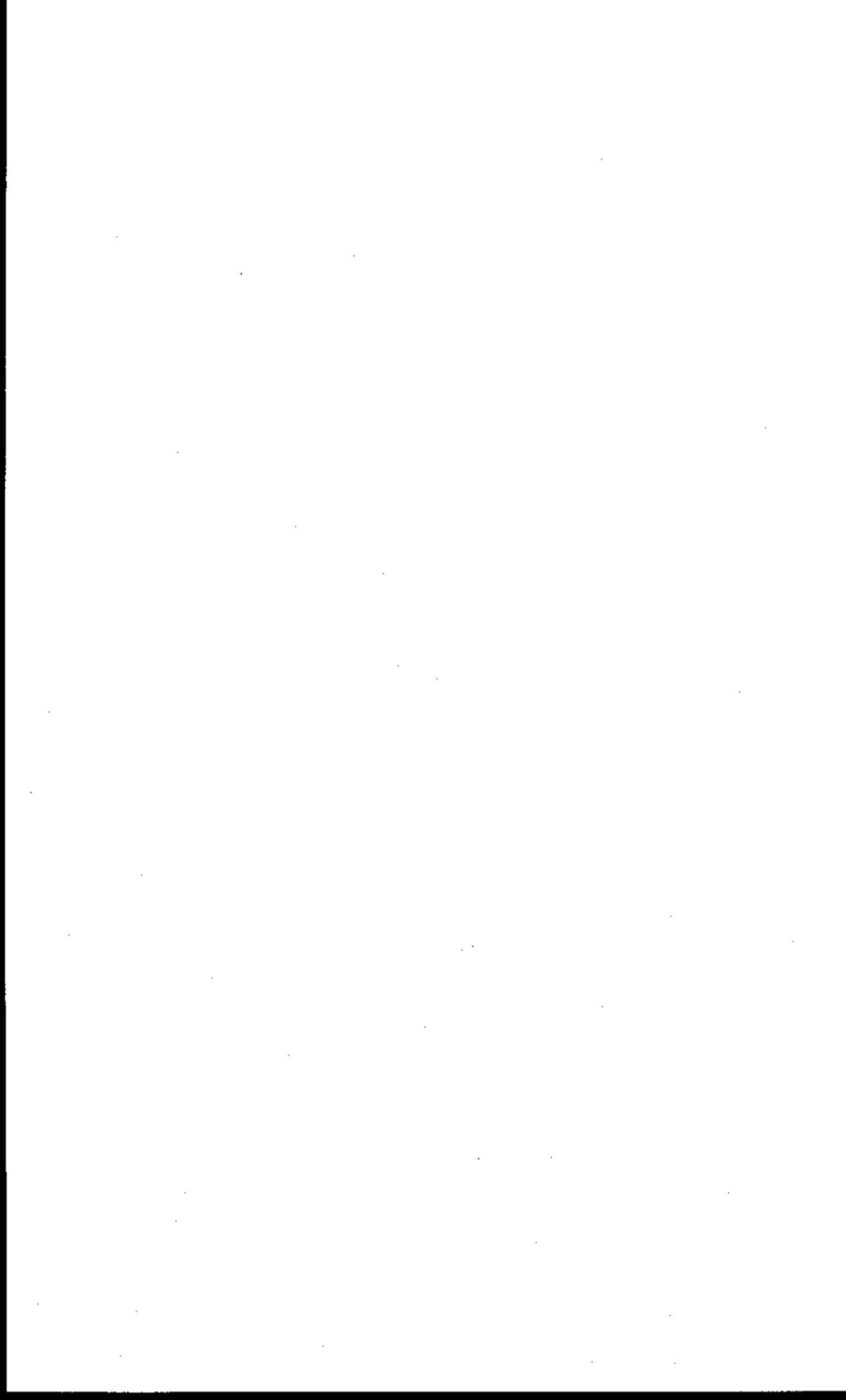
Le formateur est un passeur, il accompagne un groupe de personnes d'une rive à l'autre de la formation, il pose le cadre; il a pour mission de *révéler* chez la personne en apprentissage ses potentialités, et de l'amener à les concrétiser, à les transformer en capacités transférables, à vivre ces moments forts où l'on se sent changer, évoluer, comprendre mieux le monde, participer à la grande aventure de la connaissance.

C'est là toute l'ambition du formateur, être à l'origine de ces instants fugitifs, ces déclics, un regard, un mot, un geste du stagiaire qui manifeste son plaisir d'apprendre, plaisir de l'esprit, plaisir de l'intelligence. La difficulté, comme dans toute action de formation, ne réside pas tant dans le contenu, mais dans la forme, dans la façon dont le formateur va amener le stagiaire à apprendre (appréhender, comprendre, assimiler, s'approprier, réutiliser ailleurs). Les situations de travail proposées dans cet ouvrage ont été conçues dans cet objectif.

Ce travail d'écriture et de formalisation procède d'une volonté de partager une expérience passionnante, qui m'a permis d'approfondir mon métier de formatrice, que ce soit sur le terrain, par des travaux de recherche personnels et avec d'autres formateurs, ou par des temps de formation⁵⁶ échelonnés sur toute cette période; cette expérience n'aurait pas été possible sans l'équipe de l'ADEF, l'organisme de formation où j'ai travaillé, qui encourage l'innovation pédagogique et accompagne le formateur dans ses entreprises; j'ai également vécu de grands moments avec les stagiaires, qui m'ont énormément apporté par leurs savoirs, leur expérience, et ont fait preuve de curiosité intellectuelle et d'une grande détermination dans leur désir d'apprendre.

56. En particulier avec les formateurs du GFEN.

Pour conclure, je souhaite que ce livre soit utile, qu'il donne l'envie au formateur ou à l'enseignant de rendre vivantes, imprévues, insolites ses interventions, d'engager activement ses publics sur des projets que lui-même choisira en fonction de ses goûts, de ses passions, que ce soit la poésie, les sciences, l'histoire, la philosophie ou le théâtre... comme toiles de fond solides, documentées, culturelles, de l'apprentissage de notre langue.



ANNEXES

A. TEXTES

Comme cela a été dit plus haut, il est important de choisir avec soin les textes qui seront travaillés pendant la formation : pour bien fonctionner, ils doivent être courts mais aussi donner matière à réflexion et à discussion par la profondeur des thèmes évoqués. La poésie est ici la bienvenue, avec son cortège de métaphores, de sonorités, de rythmes, de couleurs. Les écrits des stagiaires, individuels ou collectifs, ont aussi leur intérêt, reflétant leurs préoccupations ou leurs rêves.

A titre d'exemple, voici quelques textes, trois d'auteurs reconnus, deux écrits par des stagiaires :

Texte 1

DEMAIN, DÈS L'AUBE

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai, les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au-dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Victor Hugo

Texte 2

LE DORMEUR DU VAL

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Arthur Rimbaud

Texte 3

L'INVITATION AU VOYAGE

Mon enfant, ma sœur,
Songe à la douceur
D'aller là-bas vivre ensemble!
Aimer à loisir,
Aimer et mourir
Au pays qui te ressemble!
Les soleils mouillés
De ces ciels brouillés
Pour mon esprit ont les charmes
Si mystérieux
De tes traîtres yeux,
Brillant à travers leurs larmes.

Là, tout n'est qu'ordre et beauté,
Luxe, calme et volupté.

Des meubles luisants,
Polis par les ans,
Décoreraient notre chambre ;
Les plus rares fleurs
Mélant leurs odeurs
Aux vagues senteurs de l'ambre,
Les riches plafonds,
Les miroirs profonds,
La splendeur orientale,
Tout y parlerait
A l'âme en secret
Sa douce langue natale.

Là, tout n'est qu'ordre et beauté,
Luxe, calme et volupté.

Charles Baudelaire

Texte 4

PETIT CITOYEN DEVIENDRA GRAND

Je suis citoyenne étrangère en France. Mon fils est natif de France. Je l'envoie à l'école pour qu'il devienne un jour un grand Monsieur.

Et moi, je veux apprendre à bien lire et à bien écrire pour comprendre mieux la manière de vivre des gens d'ici, que je ne connais pas trop.

Maintenant je me trouve ici seule avec un fils de sept ans : Gérald est mon fils unique, ma pierre précieuse, mon solitaire.

Je veux lutter pour connaître la véritable citoyenneté et que lui la connaisse aussi. C'est pour quoi je fais très attention à son éducation. Je rêve qu'il devienne un jour Avocat ou Médecin. Cela ne m'intéresse pas de savoir s'il gagnera beaucoup d'argent ou moyennement. J'espère qu'avec son métier, il participera à rétablir la justice entre les hommes ou à sauver leur vie de la maladie. Je préfère garder la nationalité mauricienne et mon fils choisira lui aussi un jour la sienne.

Mais qu'il recherche partout l'honneur et la sincérité.

M.R.

Texte 5

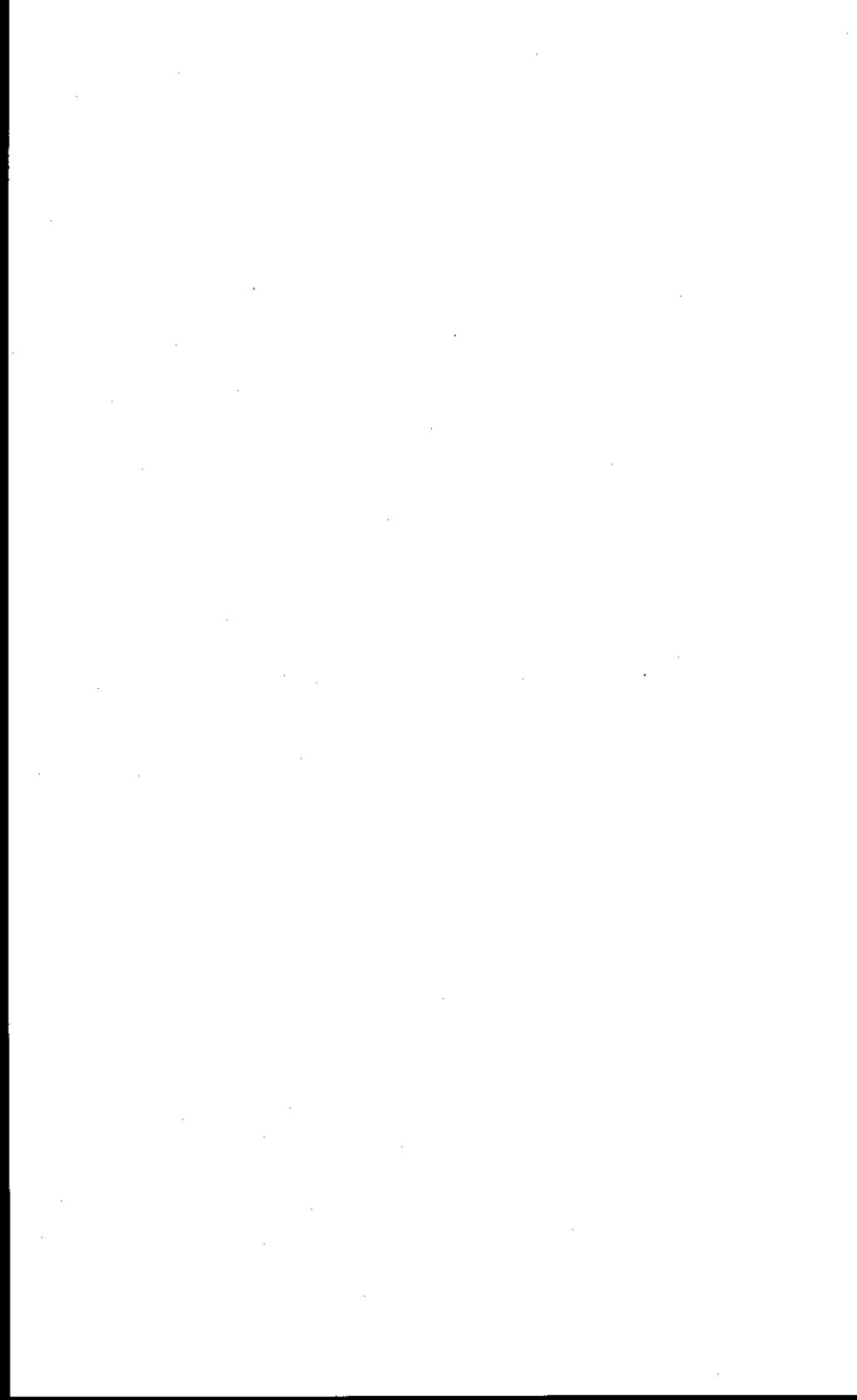
LE STAGE EN ENTREPRISE

J'ai travaillé dans une pharmacie. C'était un travail intelligent, j'ai appris des choses. Je pouvais décider, seule, de faire un travail, et le faire toute seule. Mes employeurs étaient très gentils avec moi. Dans une autre pharmacie, on m'avait bien appréciée aussi.

Quand j'étais petite, je rêvais de devenir infirmière. Ma copine, Khadidja, faisait le même rêve, elle a continué l'école et maintenant elle est devenue infirmière. Son père était docker, mais le mien était mort. Je n'ai pas pu continuer mes études. Quand j'accompagnais ma copine à l'école de la Croix-Rouge, à Oran, j'aurais bien voulu y entrer. Maintenant c'est trop tard : pour devenir infirmière, il faut le bac.

J'ai envie d'apprendre la couture pour travailler dans un atelier. Je vais m'acheter une machine et une copine qui est couturière veut bien m'apprendre tous les soirs, une heure. J'apprendrai à couper, à coudre. C'est bien la couture. On peut avoir une longue vie. Je connais la mère d'une amie qui a 71 ans et qui coud encore des rideaux pour ses petits-enfants.

K. L.



B. THÈMES ET TERMES

Les thèmes pouvant nourrir la discussion en début de séance ou une production écrite, soit par le formateur sous la dictée des personnes qui n'écrivent pas encore seuls, soit par des stagiaires sachant écrire seuls, sont innombrables et le formateur en trouvera très vite, en tenant compte de ses propres goûts et des demandes des stagiaires.

Je me permets seulement d'en proposer quelques-uns qui ont bien « fonctionné ».

HISTOIRES ET CONTES

Proposer 2 ou 3 contes courts, les lire à haute voix, puis :

Amener les stagiaires, par groupes de 3 ou 4, à rechercher des histoires qu'ils connaissent et à les raconter ; l'un d'entre eux peut les écrire ;

Lecture à haute voix : chacun peut intervenir pour proposer une formulation plus correcte ;

Écriture des textes au tableau : travail de correction en collectif. Si possible, mise en scène de petits sketches, improvisations, modification du texte... Saisir les textes sur ordinateur, les distribuer, lecture silencieuse, entraînement à la lecture à haute voix, etc.

QUELQUE CHOSE QUI VIENT DE MON PAYS

Si le groupe est composé en majorité de personnes venant d'un pays étranger, chacun va choisir un objet, un animal, une plante, un plat, une tradition qu'on trouve seulement dans son pays, donner les raisons de son choix, et écrire un petit texte autour du thème choisi, ou dicter quelques phrases au formateur.

LES PROVERBES des différents pays d'origine.

UNE LETTRE imaginaire ou réelle à un parent.

LE JOURNAL DE BORD de la formation.

LE THÈME DU TEMPS

« Qu'est-ce que le temps? ».

Hier, aujourd'hui, demain.

Les chiffres romains, les siècles, les notions de durée et de date.

La ligne du temps: les amener à se représenter le temps sous une forme abstraite; ils tracent une ligne du temps et y inscrivent des dates importantes de leur vie (naissance, mariage, naissance des enfants...); on peut aussi établir une ligne du temps basée sur des siècles, expliciter et marquer l'an zéro, les grandes dates de naissance des religions...

La création du monde.

La généalogie, deux ou trois générations en arrière, à partir d'un schéma en arborescence; chacun écrit les noms des membres de la famille...

Les quatre saisons: chacun reçoit une feuille A4 qu'il va diviser en quatre carrés: en titre général, les quatre saisons, dans chaque carré une saison; ensemble on cherche ce qui se passe dans chaque saison et on inscrit des mots ou groupes de mots dans le carré correspondant; un texte plus développé peut s'ensuivre, dans lequel ceux ou celles qui le désirent expriment leurs sentiments sur telle ou telle saison.

Et bien sûr, on va noter les TERMES courants relatifs au temps qui seront discutés naturellement, quand on les aborde dans le travail, et conservés ensuite sous forme de liste.

D'autres termes sont importants à travailler et à retenir: *les mots pour apprendre.*

Les mots pour parler de la langue (encore une fois, il faut attendre le bon moment pour les aborder, il faut qu'ils aient un sens pour les stagiaires, il faut y revenir souvent):

- Le *texte*, la *phrase*, le *mot*, la *lettre*: le stagiaire va les entourer et les nommer dans un texte, au tableau ou sur papier, ou bien il va trouver seul et écrire sur son cahier un exemple de chaque terme;
- La terminologie grammaticale (le *verbe*, l'*adjectif*, la *conjugaison*...).

Autres THÈMES possibles, avec les termes courants qui s'y rattachent :

Le sommeil, les rêves;

Le travail, l'emploi;

Un beau souvenir « un moment heureux de ma vie... »;

Un souhait « quelque chose que j'aimerais faire une fois dans ma vie... »;

Souvenirs d'enfance: quand j'étais petit(e)...

Ou bien, plus prosaïques, mais bien utiles:

Les arrondissements de la ville, les stations de métro...

Les panneaux de signalisation;

Les aliments (les courses);

Le chèque.

ET AUSSI:

Les thèmes sur lesquels les représentations des stagiaires sont souvent très différentes des nôtres, selon les origines culturelles, le thème de la famille par exemple.

Un thème plus difficile à exploiter, mais central :

Travailler sur leurs représentations de la langue, ses différentes formes: « A quoi sert l'écrit?⁵⁷ », « quelle est la différence entre l'écrit et l'oral, entre ce qu'on dit et ce qu'on écrit... ? »

Tous les thèmes autour de la formation, son organisation, les activités, l'évaluation, qui impliquent les stagiaires qui donnent leur point de vue et éventuellement concourent aux améliorations à

57. voir Annexe D, Atelier 2

apporter; un mandala sur les termes *apprendre, le travail*⁵⁸.

Enfin, voici une approche intéressante pour tenter d'appréhender le changement dans leurs représentations:

En fin de stage, les amener à réfléchir et à parler autour de questions comme:

« Avant le stage, quelle idée vous faisiez-vous sur un stage, un formateur, sur vous-mêmes et les autres, sur la lecture, sur l'écriture? »

« Comment avez-vous vécu la formation? Qu'est-ce qui a été important pour vous? »

« Aujourd'hui, vous êtes sur le départ: Qu'est-ce qui a changé dans votre vie de tous les jours? De quoi avez-vous encore besoin? Et votre entourage, que dit-il? »

58. voir Annexe D, Atelier 4

C. FRAGMENTS DE SÉANCE

Ces notes ont été consignées par un collègue formateur dans le cahier de liaison : je les ai choisies parce qu'elles décrivent bien les petits exercices que l'on peut proposer à des stagiaires non-lecteurs et qu'elles reflètent aussi la démarche et le point de vue du formateur. Elles apportent un éclairage différent, en complément de la séance décrite dans le chapitre 1.

Premier fragment

« Au moment d'écrire au tableau la date du jour, je les sollicite sur les jours de la semaine : s'en souviennent-ils ? Nous entreprenons une nouvelle fois un exercice où les lettres (qui constituent les jours de la semaine) leur sont livrées dans le désordre...

Puis des mots sont à compléter (en majuscules) à partir d'un modèle : il s'agit du même mot écrit en *attaché*.

Puis exercice de discrimination où il faut retrouver des mots (signalés à côté dans une liste) dans un tableau où l'on voit des lettres écrites en vrac. Au milieu de ce fouillis, des mots de la liste apparaissent, soit verticalement, soit horizontalement, soit en oblique. Je fais d'ailleurs écrire ces mots sur le cahier, ainsi que certains dont nous avons parlé en début de séance, c'est-à-dire : le temps qui passe, un jour, une semaine, un mois, un an, une année, un siècle, une seconde, une minute, une heure, une ligne, une colonne, horizontal, vertical, oblique, diagonale.⁵⁹

Puis, sans aller plus avant dans toute une série d'explications que je n'aurais pas su maîtriser (ni donner, d'ailleurs...) nous parlons de

59. On peut, pour éviter d'accumuler trop de mots, fabriquer (avec eux) le document qui servira à l'exercice de

discrimination en utilisant les mots travaillés en début de séance.

l'accent (je veux dire le signe écrit, l'accent aigu, par exemple), et nous remarquons avec le mot *année* qu'il (l'accent) n'y est pas lorsque le mot est écrit en majuscules.

M. remarque que dans *un* on n'entend pas le *e* comme dans *une*. Je me permets d'exporter sa remarque aux autres personnes pour donner quelques éléments (très très généraux) sur les voyelles nasales et sur le *e* final (dans un mot comme *une*) qui « dénasalise » (néologisme de mon crû...) en quelque sorte le *un*. Affaire à suivre...

H. a de grosses difficultés pour écrire, même en capitales d'imprimerie, même en copiant; je lui dis qu'il serait souhaitable qu'elle apprenne à écrire seule son nom et son prénom sans regarder de modèle; je vais veiller à ce qu'elle puisse atteindre cet objectif (même modeste, qu'importe!) rapidement.»

Ces exercices de discrimination peuvent paraître un peu *bébêtes* à première vue si on laissait les stagiaires sans commentaires ni interventions du formateur. Or, il n'en est rien: je participe et nous remarquons parfois des prononciations de lettres intéressantes (vues ailleurs, par exemple) qui nous mettent bien sur le sentier (certes tortueux) de l'apprentissage de la lecture...

Deuxième fragment

Début de séance:

« On bavarde quelques instants, puis je me penche un peu sur leurs travaux des jours (et semaines) derniers, j'entreprends un tour de table en feuilletant les cahiers de chacun. Je reprends avec eux quelques notions (peut-on parler de notions?): les sigles, les mots invariables et l'écriture des nombres en lettres... »

Troisième fragment

« J'écris au tableau le mot *identité*. Que suggère ce terme chez les personnes présentes? Qu'est-ce que l'identité? Où a-t-on déjà

rencontré ce mot? (travail oral uniquement).

Nous trouvons des mots oralement, qui ont un rapport avec l'identité, bien sûr, et il convient de tenter de les écrire! Nous constatons qu'il n'y a pas trop de difficulté pour écrire *madame*.

Différence entre la langue écrite et la langue parlée: problème des lettres que l'on n'entend pas, échange assez intéressant (seulement avec certains) autour de ces questions assez essentielles, finalement... Le mot *mademoiselle* nous fait digresser utilement. Digression qui s'apparente à un nouveau détour par la phonétique (les sons, quoi!): le son *oi*, le *s* entre 2 voyelles = *z* (pour quelques-uns seulement, cette affaire-là!).

Enfant: nous révisons les *an* d'il y a 15 jours! L'un écrit *on* à la place, on re-précise au tableau; l'autre confond avec *in* (sacrées nasales!).

Tout cela paraît laborieux mais je sens (à ma grande stupeur peut-être) que c'est utile! Il ne faudrait pas ne faire que ça, bien sûr!

Le mot *marié* nous amène à parler de *masculin* et de *féminin*: le *e* final que les dames doivent écrire et que l'on n'entend pas; collecte de mots où on l'entend: *content(e)*, *heureux (se)*, etc. je ne les écris pas, on se les dit, seulement...

Nous abordons la notion de *famille de mots* à partir du mot *habitant*, *j'habite*, *habitation*... C'est intéressant mais trop dur (en tant que notion), laissons tomber pour l'instant; ça valait le coup d'en parler quand même, je crois! »

Quatrième fragment

« Il n'est pas aisé d'animer ce groupe, animer au sens où le formateur doit faciliter la prise de parole de chacun et alimenter des discussions avec échanges fructueux. Ces gens ont l'air passifs.

A suivre! ça va mieux après la pause, quand même! »

Cinquième fragment

« Certains réalisent l'exercice demandé tout seuls et d'autres acceptent bien volontiers l'aide que je leur propose. A ce propos, je dis à l'ensemble du groupe ce qui pour moi est important quand ils travaillent. Je m'explique : c'est tout ce qu'ils mettent en œuvre pour chercher, repérer, relever, utiliser ailleurs... qui est important. S'ils ne finissent pas seuls l'exercice, ce n'est pas grave ! On peut avoir bien bossé et appris (enrichi son rapport à l'écrit etc.) même si l'exercice devant soi est inachevé. Les efforts autour de la langue qui ont pris précédemment ce même exercice à bras le corps sont autrement plus bénéfiques ! J'arrête d'être confus... »

D. ATELIERS

Vous trouverez ici cinq ateliers élaborés et construits par des formateurs pour des publics analphabètes / illettrés, à la suite d'une formation animée par les intervenants du GFEN. L'atelier intitulé « Pourquoi les hommes écrivent-ils » a été écrit à l'origine par J. Cordesse, GFEN 66.

<p style="text-align: center;">ATELIER 1 LA RÉUSSITE (2 heures)</p>

Problématique

« Je vous propose de réfléchir sur demain, après la formation, sur votre projet de vie. Le désir de tous est de *réussir sa vie*. Mais la notion de réussite n'est pas la même selon les personnes. Explorons donc cette notion. Travailler sur la notion de réussite, c'est travailler à se donner des perspectives, c'est être auteur de sa vie. »

Pistes de travail (à noter au tableau - 10')

Être capables, ensemble, de :

- Nommer ses réussites ;
 - Se forger un point de vue sur la réussite ;
 - Faire le portrait d'un personnage qui a réussi ;
 - Énumérer les critères de réussite d'une vie.
-

Consigne 1 (15' - en grand groupe)

Mandala autour du mot « réussite » (*au tableau*).

Consigne 2 (30' - en petits groupes)

Sur affiche, représenter la réussite à l'aide de photos tirées de magazines, de dessins, de mots repris éventuellement sur le tableau. Pour ceux qui lisent, des textes sont proposés également.

Consigne 3 (15')

Mise en commun (*affichage*) et discussion avec comme grille d'écoute: les critères de la réussite. *Le formateur écrit sur une autre affiche les critères.*

Consigne 4 (20')

Chacun choisit un personnage connu ou inventé qui pour lui a réussi dans la vie et le décrit au groupe.

Le formateur note les paroles des stagiaires sur affiche.

Consigne 5 (10')

« Et en formation, quels seraient les signes de la réussite? »

Le formateur liste sur affiche les critères énoncés.

Analyse réflexive (20')

A l'aide d'exemples concrets (expérience racontée, le contexte, les raisons et les conditions de ma réussite), chacun prend la parole:

« et pour moi, la réussite c'est, ce fut, ce sera... »

ATELIER 2
POURQUOI LES HOMMES ÉCRIVENT-ILS?
(1h30)

Problématique

« Écrire et lire, c'est une exigence de la formation.

Nous en avons besoin dans notre activité professionnelle.

Écrire et lire nous permet de communiquer dans notre société, d'y prendre toute sa place.

La société d'aujourd'hui fonctionne avec des connaissances qui se développent à une vitesse plus importante que dans les siècles passés : société de l'image, société de la communication, internet. L'écrit est le symbole du pouvoir, du savoir. Que se passe-t-il pour les personnes qui ne savent pas bien lire et écrire ? Elles sont marginalisées, voire exclues.

Écrire et lire c'est être citoyen. »

Pistes de travail (à noter au tableau - 10')

Être capables, tous ensemble, d'émettre des opinions.

Être capables, tous ensemble, de reformuler le sens général d'un texte.

Être capables, tous ensemble, de produire un message, d'inventer.

Être capables, tous ensemble, d'écrire pour aller lire.

Consigne 1 (10' - en grand groupe)

Mandala autour du mot « écrire » (au tableau)

Consigne 2 (20')

Raconter par écrit, individuellement, une histoire qui commence par :

« En ce temps là, les hommes ne savaient pas écrire... »

et finit par : « et maintenant, ils écrivent. »

Ceux qui n'écrivent pas proposent leurs histoires au formateur qui les transcrit.

Consigne 3 (15' - en grand groupe)

Lecture des textes avec comme grille de lecture : les raisons qui ont poussé les hommes à écrire, comment ils ont transcrit leurs idées, pourquoi et comment l'écriture est apparue. Le formateur note les propositions sous forme de tableau.

Consigne 4 (10')

Le formateur lit un texte d'un auteur connu.

Discussion : « pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce texte ? »

Consigne 5 (10')

Tour de table, discussion autour de « pourquoi écrit-on ? »

Analyse réflexive (15')

« Et vous, pourquoi écrivez-vous ou pourquoi allez-vous écrire, pourquoi pourriez-vous écrire cette année ? Ceux qui le peuvent produisent un écrit, les autres formulent oralement leurs réflexions et le formateur les note. »

ATELIER 3
CORRESPONDANCE
(2 heures)

Problématique

« L'écriture est un langage particulier, c'est une analyse du monde. On n'écrit pas comme on parle. Ecrire est une communication particulière.

S'exclure de l'écrit c'est renoncer à être des citoyens à part entière. »

Pistes de travail (10')

Être capable de faire le tri des lettres.

Être capable d'identifier les éléments d'une lettre.

Être capable d'identifier la situation de communication.

Temps 1:
Exploration de la notion de correspondance écrite

Consigne 1 (10')

Mandala autour du mot « lettre » (au tableau).

Consigne 2 (15')

Classer les mots du mandala - exemple de classement: les destinataires/les éléments qui constituent une lettre (la forme)/tout ce qu'on peut dire dans une lettre (le fond).

Temps 2: La forme d'une lettre

Consigne 1 (10' - en grand groupe)

Distribution d'une lettre sous enveloppe.

Sur affiche, lister les questions que l'on se pose quand on reçoit une lettre: (qui? Quoi? Comment? D'où? Pourquoi? Quand?)

Consigne 2 (10' - individuellement)

Prendre connaissance de cette lettre et souligner le destinataire, l'expéditeur, la date, la formule de politesse et (pour les lecteurs) lire et comprendre le contenu de la lettre.

Consigne 3 (15'+10' - en petits groupes hétérogènes)

« Voici deux lettres⁶⁰. Comparez ces lettres.

Dessinez pour chacune d'elles, sur une affiche, leur forme en faisant apparaître chaque élément. »

Lecture des affiches.

Temps 3: Production Écrite

Consigne 1 (10')

Sur affiche, en grand groupe, lister les formules de politesse pour commencer une lettre et pour la finir.

Consigne 2 (20')

En petits groupes hétérogènes, à l'aide des schémas de lettres, des formules de politesse, choisir la forme d'une lettre et écrivez soit à un ami, soit à un employeur.

Analyse réflexive (10')

Tour de table:

« J'ai appris, j'ai fait, j'ai réussi... »

60. Voir pages suivantes

Lettre 1

Paris, le 16 mars

Ma chère Léopoldine,

Si tu recevais, chère enfant, toutes les lettres que je t'envoie, le facteur t'éveillerait au milieu de tes douces joies à chaque instant du jour et de la nuit.

Je te sais heureuse, j'en jouis de loin et avec une triste douceur et ton beau ciel bleu me console de ma nuée. J'ai le cœur gros, mais j'ai aussi le cœur plein ; je sais que ton mari est bon, doux et charmant ; je le remercie du fond de l'âme de ton bonheur ; soyez tous les deux sages et absorbés l'un dans l'autre, la joie de la vie est dans l'unité, mes enfants ; il n'y a que cela de sérieux, de vrai, de bon et de réel.

Moi, je vous aime et je pense à toi, ma fille bien-aimée.

Je t'embrasse bien tendrement, et j'embrasse ton mari et je mets mes plus tendres hommages aux pieds de l'excellente madame Lefèvre.

Ton père

Lettre 2

Goundounba CARAMA
15 rue des enfants
06001 Nice

ADEF
15 rue des convalescents
13001 Marseille

Nice, le 15/10/01

Monsieur,

Je travaille depuis 10 ans comme femme de ménage dans différentes entreprises à Nice et ses environs.

Pour suivre mon mari, je dois venir m'installer sur Marseille.

Je suis à la recherche d'un emploi.

Je postule dans votre établissement à un emploi de femme d'entretien.

Ci-joint mon CV.

Je reste à votre entière disposition pour plus de renseignements.

Veuillez, Monsieur, agréer mes sincères salutations

Goundouba CARAMA

ATELIER 4
POUR MOI, LE TRAVAIL, C'EST...
(2h30)

Problématique

« Le travail fait partie de notre vie. Mais ce mot peut avoir plusieurs significations, il nous fait penser à des situations souvent pénibles, parfois satisfaisantes : chacun de nous le voit à sa façon. Nous allons dans cet atelier tenter d'aller plus loin et de mieux comprendre la place du travail dans notre vie de tous les jours. »

Pistes de travail (au tableau - 10')

Être capables, ensemble, de mettre en mot son rapport au travail.
Être capables, ensemble, de donner une définition du mot « travail ».
Être capables, ensemble, d'élaborer une banque de mots pour penser : on pense avec des mots.
Être capables, ensemble, d'écrire un texte sur le travail.

Temps 1 : Échauffement

Consigne 1 (15')

Mandala autour du mot « travail »

Le formateur écrit au tableau, les mots, les expressions...

Consigne 2 (15')

Chacun choisit un, deux ou trois mots significatifs pour lui, qui désigne, qui parle le mieux du travail et le recopie sur son cahier.

Le formateur pourra à cette occasion avoir des exigences sur la graphie.

Temps 2: Un détour par des revues

Consigne 1 (15')

Par petits groupes, représenter le travail sur une affiche en utilisant dessins, photos et textes de magazines, mots et expressions du mandala.

Consigne 2 (15')

Un porte-parole du groupe présente l'affiche à tous.
Le grand groupe donne un titre à l'affiche.

Temps 3: Définition du travail

Consigne 1 (10')

Chacun tente d'écrire la définition du travail à l'aide des affiches, et des mots recopiés dans son cahier.

« Pour moi le travail c'est... »

Consigne 2 (30')

Tour de table: Chacun lit sa définition.

Le formateur écrit sur une affiche les définitions de chacun et aide à la reformulation si besoin est.

Consigne 3 (30')

Écriture en commun d'un texte sur le travail.

Analyse réflexive (10')

Chacun exprime ce qu'il retire de cet atelier, l'importance qu'il donne au travail dans sa vie, sous toutes ses formes...

ATELIER 5
IL NE RENTRE PAS CE SOIR
(3 heures)

Problématique

« Nous connaissons tous aujourd'hui des problèmes de chômage. Comment les vivre, les supporter, avoir la force de s'en sortir? En parler avec le groupe peut rendre la situation moins pénible à porter que si l'on reste seul, changer notre regard... »

Pistes de travail (au tableau - 10')

S'exprimer sur la perte d'un emploi.

Écrire pour donner une opinion, nommer un sentiment.

Identifier la forme d'une chanson.

Reconstituer un texte pour mieux se l'approprier.

Consigne 1 (10')

Mandala sur « Perdre un emploi ».

Discussion.

Consigne 2 (5'+20')

Écouter la chanson d'Eddy Mitchel: « Il ne rentre pas ce soir ».

Discussion.

Consigne 3 (5'+20')

Réécouter la chanson avec le texte sous les yeux.

Repérer des mots en les soulignant ou les entourant.

Mise en commun.

Consigne 4 (10' - en collectif)

« Que pouvez-vous dire sur la forme de ce texte? » (*Majuscule, colonne, vers, strophe...*)

Consigne 5 (15' - en collectif)

« Essayons de lire, de déchiffrer la troisième strophe (Il se décide à...) »

Que reconnaissez-vous? Qu'est-ce qui vous pose question? »

Le formateur reconstitue la strophe peu à peu au tableau.

Consigne 6 (30' - en petits groupes de 3)

Essayer de reconstituer un texte avec des étiquettes composées des mots issus de la 3^e strophe.

Le formateur prendra soin d'effacer le tableau et de retirer la chanson aux apprenants dans un premier temps. Si certains sont en grande difficulté leur laisser comme modèle la chanson.

Consigne 7 (10')

Comparer avec le texte original.

Consigne 8 (5')

Choisir huit mots nouveaux en collectif.

Consigne 9 (30')

Écrire une strophe supplémentaire à cette chanson.

Analyse réflexive (10')

Tour de table sur le chômage, et l'expérience d'écrire.

E. JOURNAL DE BORD D'UN PROJET-THÉÂTRE

Le contexte

Année 1998

Depuis plus d'un an, notre Centre de Formation est partie prenante dans un projet européen intitulé PIC INTEGRA, qui se propose d'explorer le champ de l'activité artistique comme facteur de développement de la citoyenneté et de l'intégration dans la société de personnes défavorisées et souvent isolées.

Dans le cadre de ce programme, une expérience est actuellement menée avec un groupe de stagiaires en formation, adultes, demandeurs d'emploi en formation professionnelle, pour la plupart d'origine étrangère; le Centre Permanent Linguistique (CPL), dans lequel ils effectuent un parcours de 650 heures (18 semaines), vise un double objectif: faciliter l'insertion professionnelle, et pour cela amener les stagiaires à maîtriser davantage la langue française.

Pour ces personnes, il est encore difficile, à des degrés divers, de communiquer oralement en français, et le rapport à l'écrit reste problématique: la plupart d'entre eux commencent tout juste à comprendre le système de la syllabe.

Ce journal de bord est un compte-rendu le plus fidèle possible des activités proposées dans chaque séance, jusqu'à la représentation finale de la pièce; il relève au fur et à mesure les réactions et commentaires des participants, et enfin il donne à voir la démarche pédagogique du tandem formateur/metteur en scène.

Nov. déc. 1998, 7 semaines (11 séances de 3 ou 4 heures)

Première semaine

Séance 1. Jeudi 5 nov. 1998

19 stagiaires présents

Après la pause. 15 h 30-17 h 15

En début d'après-midi, j'annonce l'arrivée du metteur en scène⁶¹, H., j'expose rapidement⁶² le projet-théâtre, m'appuyant pour le légitimer sur des expériences précédentes avec d'autres stagiaires.

H. arrive à 15 h 15, nous discutons un moment, les stagiaires reviennent de la pause, et c'est parti!

H. se présente, et propose très vite un premier exercice.

Exo. 1

Répétition des formules de dialogue courant, avec l'intonation.

H. s'adresse personnellement à tel ou tel stagiaire, lui demande de se lever, de venir à côté de lui. Il lance des questions, aide à la réponse du stagiaire. Problème du choix du pronom personnel. Nouvel exo.: « Je m'appelle Amina. » « Elle s'appelle... Il s'appelle... »

Ce premier exercice échauffe les stagiaires, les stimule, ils se corrigent mutuellement, M. s'invente un autre nom, les erreurs provoquent le rire.

H.:

« Pour vous faire comprendre, il faut répéter, reprendre exactement ce que l'autre vous dit; à partir de là, l'autre va comprendre et vous allez comprendre. »

61. A la fois metteur en scène et formateur, qui travaille avec nous depuis des années.

62. Par expérience, je préfère à ce stade éviter le débat, quitte à y venir un peu plus tard.

Exo. 2

Les lettres débout.

H. confie à chacun une lettre : « Vous, vous êtes la lettre A. Et vous, la lettre B... » Puis, il écrit un mot au tableau, AFRIQUE. Les stagiaires vont « lire / écrire » le mot : le stagiaire A se lève, tape dans ses mains et se rassied. Le stagiaire F prend le relais, et ainsi de suite. Cet exo. demande de la concentration et un travail d'équipe. Après plusieurs tentatives, le groupe réussit, dans le silence, à « lire », ou plutôt épeler le mot. D'autres mots sont rajoutés au tableau, dans le désordre. Quelques stagiaires lisent les mots, certains, à la demande d'H., retrouvent l'ordre des mots en cherchant un sens à la phrase. Enfin on numérote les mots dans l'ordre et on refait l'exo. 2, mais cette fois on « lit » une phrase entière!

Exo. 3

Le livre dans la tête.

H. : « Imaginez que vous avez un livre dans votre tête ; ça y est ? Bon ! Maintenant, ouvrez le livre. Qu'est-ce qu'il y a d'écrit ? »

Les stagiaires ont du mal... L'un dit : « Comment quelqu'un arrive à mettre son esprit pour voir un livre ? » « ... Calmer la tête, l'esprit pour regarder... »

H. n'insiste pas. Il passe rapidement à la suite.

Exo. 4

L'envoi du geste. Rythmes et sons.

H. demande aux stagiaires de reculer les tables et de se disposer en un grand cercle ; il se met avec eux.

« Je vous passe un geste. » Il envoie un geste sur sa droite, chacun le passe à son voisin. Puis, très vite, il envoie un geste différent sur sa gauche : « Je vous passe un autre geste ».

Exo. difficile à comprendre, et à faire...

H. propose ensuite à la moitié droite du cercle de taper dans les mains en rythme, et à la moitié gauche la même chose mais en

deux temps, puis il introduit à droite un son, à gauche un autre son, toujours dans le rythme.

Les stagiaires entrent avec un plaisir visible dans ce dernier exo. qui fait appel à leur sensibilité musicale : sans y avoir été invitées, une, puis deux, puis trois femmes s'avancent en dansant au milieu du cercle ! Un grand moment... On les applaudit, on s'applaudit mutuellement !

Fin de la séance 1

(A chaque fin de séance, H. et moi analysons rapidement ce qui s'est passé et prévoyons le contenu de la prochaine séance).

Deuxième semaine

Pendant la semaine...

Au cours d'une séance de « Français », le jeudi 12 au matin, une formatrice leur demande ce qu'ils pensent du travail avec H.

Après quelques hésitations, certains disent leurs impressions : ils apprécient les exercices qui les poussent à mieux parler, plus clairement, à s'écouter parler, à choisir leurs mots et leurs phrases. D'autres trouvent que ce qu'on leur demande de faire est un peu comme les jeux pour les enfants, ils ne voient pas bien à quoi ça sert.

Séance 2. Jeudi 12 nov. 1998

16 stagiaires présents
13h15-17h15

(Nous commençons toujours H. et moi par nous remettre en mémoire le déroulement prévu de la séance dans ses grandes lignes.)

H. reprend l'*Exo. 1* de la dernière fois ; il met les stagiaires en situation de répondre à ses questions, ou de répéter tout simplement :

- Elles sont bonnes les oranges !
- Elles sont bonnes les oranges !

Il leur dit de se servir de ce que dit l'autre, pour utiliser de plus en plus naturellement des phrases.

« Répéter, c'est dire qu'on a compris. Écoutez pleinement. Mieux entendre, mieux écouter, permet aussi de mieux écrire. » Et aussitôt H. demande aux stagiaires d'écrire « à l'oreille » un mot (*partir*) puis un autre (*rire*)...

H. conclut en rappelant ce que cet exercice peut apporter à chacun : une meilleure prononciation, de l'aisance dans les relations avec les autres, plus de vocabulaire... sans mentionner pour l'instant que toutes ces mises en situation sont autant de préparations au jeu théâtral.

Avant qu'H. ne passe à l'exo. suivant, j'interviens pour leur parler de leurs réactions du matin, et pour tenter de les amener à donner leur avis sur le projet-théâtre.

H. : « H. a dit : ouvre le livre. J'arrive pas à parler. Des fois on dit les choses à l'envers... »

M. : « L'accent n'est pas bien comme le français. X parle à l'envers un peu, pas tout... La moitié qui sort, la moitié qui sort pas... »

Exo. 5

Avoir le cœur sur la main.

H. écrit cette expression au tableau et demande au groupe ce que ça veut dire. Quelqu'un propose : « dire la vérité », puis quelqu'un dit : « courir pour donner ».

Quand il s'est assuré que tout le monde a bien compris le sens de l'expression, H. propose aux stagiaires de se regrouper par 2, et de trouver une petite histoire, vraie ou inventée, pour l'illustrer. (Ceux qui savent écrire tentent de l'écrire).

Après environ 20 minutes de discussion (H. et moi-même passons d'un groupe à l'autre), les 7 binômes vont successivement

venir devant le grand groupe pour raconter, l'un à l'autre et inversement, leur histoire.

Malgré de grosses difficultés chez certains pour s'exprimer en public, tout le monde « passe », avec un arrêt pour la pause (15 heures - 15 h 30).

Tout au long de cet exercice, H. encourage les stagiaires :

« Jouez haut ; les êtres humains sont hauts... »

« Jouez au dessus de lui, pas en dessous, mais pas pour l'écraser. »

« Parlez un peu plus vite, sans trop réfléchir. »

« Ne réfléchissez pas ! L'histoire vous l'avez dans la tête. »

Il utilise la même démarche à chaque fois : le stagiaire raconte d'abord l'histoire à son interlocuteur, puis H. les met dans une situation quotidienne où ils sont amenés à mimer une activité, par exemple plier des draps, peindre un mur... tout en se racontant leur histoire.

L'effet est saisissant : l'attention portée au geste à faire libère la parole.

Cet exercice, qui demande de la part des stagiaires beaucoup d'efforts (cette fois il faut parler longtemps, inventer des phrases, « jouer » devant les autres), provoque des émotions fortes et des rires libérateurs : l'atmosphère est chaleureuse et stimulante.

Exo. 6

L'alphabet par le corps.

Tout le monde en cercle, à deux l'un devant l'autre. Celui qui est derrière dessine une lettre sur le dos de celui qui est devant : ce dernier doit trouver la lettre.

Cet exo. reste à l'état d'ébauche, il sera repris plus tard, car nous voulons, H. et moi, dès aujourd'hui, passer au jeu théâtral.

Quoi jouer? Faut-il choisir un thème, une forme? Heureusement nous devons tenir compte d'une situation particulière (contrainte libératoire...).

En effet, le groupe des stagiaires (19 maximum) se modifie en permanence à cause d'un système tournant de départs en entreprise, et aussi parce que les entrées et sorties sont permanentes. A part la première séance où tous étaient là, à chaque séance suivante le groupe est différent. Comment faire pour que tout le monde puisse jouer, et quoi jouer qui convienne à cette situation?

Notre idée, pour l'instant en tout cas, est d'amener les stagiaires à retrouver dans leurs cultures respectives (ici: Arménie, Comores, Maghreb, Sénégal) des histoires connues de tous qui peuvent être montées sous forme de sketches, les rôles pouvant être joués par différents stagiaires; en d'autres termes chaque stagiaire pourrait jouer tous les rôles.

Un « narrateur » relierait les différentes histoires et en serait le fil conducteur.

Après cette digression nécessaire pour comprendre la suite, revenons à la séance du 12 nov.

Nous passons maintenant aux improvisations.

Impro. 1

Tout d'abord, je leur lis une « histoire de Djimba », déjà travaillée et écrite avec d'autres stagiaires. Tous les Comoriens la connaissent, c'est une histoire drôle. Quand tous ont bien compris et retenu le déroulement, H. propose à quatre stagiaires de se lancer, puis à quatre autres... Malgré une certaine confusion, le jeu prend forme, et nous découvrons, avec jubilation, leur talent d'improvisation et la magie du théâtre qui transforme certains et, là aussi, libère la parole et le corps.

Fin de la séance 2

Troisième semaine

Séance 3. Jeudi 19 nov. 1998

9 stagiaires présents
13h15-17h15

Je demande à H. de présenter les activités de l'après-midi, je reformule pour une meilleure compréhension, et c'est parti!

Exo. 3^{bis}

Le tableau dans la tête.

H.:

« Vous avez un tableau dans votre tête. Vous le voyez? Bon. Vous allez prendre une craie et écrire le chiffre 1 sur le tableau. Maintenant effacez-le; ça y est?

C'est difficile. Prenez votre temps. Concentrez-vous.

Maintenant vous allez écrire avec la craie le chiffre 2; ça y est?

Vous allez rajouter le chiffre 3,... puis le chiffre 1.

Et maintenant vous allez écrire sur le papier, sur votre cahier, les chiffres que nous avons sur le tableau imaginaire.

Concentrez-vous »

Ce premier essai est difficile, il y a des erreurs: on les reprend, on essaye ensemble de comprendre pourquoi; les uns et les autres réagissent, discutent, donnent leur avis.

« Maintenant on efface tout dans la tête; le tableau est vide.

C'est comme ça que ça commence l'écriture.

C'est facile si vous écrivez dans le tableau.

Allez! On écrit le 4, le 6, le 3, le 2, le 7.

Il faut le voir écrit sur le tableau. Écrivez bien le chiffre sur le tableau avec la craie. Faites le geste! Gravez le chiffre. Si c'est gravé on le retrouve. Prenez votre temps, faites-vous confiance! »

H. va ainsi proposer 2, 3 fois de refaire l'exercice. En aparté il me dit : « Ils creusent, ils cherchent... A. trouve ses propres outils pour se rappeler... C'est la mémoire longue qu'on travaille... »

L. écrit subrepticement les chiffres dans sa main, il est découvert dans l'hilarité générale, l'exo. plaît visiblement aux stagiaires, même si chaque fois plusieurs n'ont pas retrouvé tous les chiffres, ou les ont inversés.

Et maintenant, toujours l'*Exo. 3^{bis}*, mais avec des mots.

H. écrit au tableau (le vrai) le mot : restaurant. On le lit ensemble.

H. :

« Écrivez le mot sur votre tableau imaginaire. Regardez-le bien.

Puis il efface le mot.

« Maintenant, écrivez-le sur le cahier. »

Cette mémoire-là, portant sur un mot déjà complexe qui demande à beaucoup un effort pour le lire, se bloque parfois ; mais tout le monde y trouve son compte, car tous ont cherché, et ils l'ont fait volontiers.

Une dernière variante de l'exercice, juste pour l'occasion : on cherche à faire des mots avec les lettres de « restaurant » ; certains sont pris de court, d'autres vont plus vite : A. trouve « râteau » !

Exo. 6^{bis}

L'heure par le corps.

H. montre aux stagiaires comment on peut représenter l'heure avec son corps, chaque bras servant d'aiguille de cadran. Il leur fait deviner telle et telle heure, puis chacun le fait, maladroitement, au milieu des rires.

Exo. 7

La diagonale de la peur.

Il s'agit ici de traverser la salle en diagonale, les yeux fermés, et d'aller s'asseoir sur une chaise.

La plupart sourient et marchent vite, 3 ont ouvert les yeux avant l'arrivée, H. rattrape ceux (rares) qui s'assoient à côté.

L'exercice est repris 3 fois, l'appréhension fait vite place au soulagement, puis au simple plaisir de rire ensemble.

Pause (15 heures - 15 h 30).

Construction de la pièce.

Nous avons pu, à la fin de la dernière séance, expérimenter avec un certain succès quelques « impros. » ; il faut maintenant se lancer dans l'élaboration de la future pièce de théâtre, et continuer les improvisations en parallèle.

Nous présentons aux stagiaires notre idée de travailler à partir d'histoires connues dans leurs pays d'origine, qui seront jouées sous forme de sketches par tout le monde : ils sont d'accord.

Le groupe d'aujourd'hui est formé de 3 personnes originaires du Maghreb, et de 6 personnes d'origine comorienne. Nous leur proposons de travailler de la façon suivante :

Le groupe va se diviser en 2 sous-groupes de cultures différentes. Chaque sous-groupe va chercher ensemble et se mettre d'accord sur une histoire qui doit être courte et pouvoir être jouée en 2 ou 3 scènes.

Les discussions vont bon train. Dans chaque groupe, une personne, qui écrit un peu toute seule, prend des notes. C'est seulement au bout de 10/15 minutes que nous passons les voir : les 2 histoires prennent corps, les uns et les autres reformulent... 2 textes sont écrits, tant bien que mal, plus tard ils seront retravaillés pour le « bon français ».

Lorsque les 2 histoires semblent suffisamment précisées dans leur déroulement et retenues par chacun, une personne de chaque groupe raconte la sienne à l'autre groupe :

Groupe comorien: Histoire de M'GOMDRI.

M'gomdri a trouvé du travail.

Il rencontre son copain dans la rue et lui annonce la bonne nouvelle, mais il lui dit aussi que dans l'usine où il doit travailler il y a un chien qui lui fait peur.

Le copain, jaloux, lui dit qu'il faut crier au chien :

« attaque-moi! attaque-moi! » pour s'en débarrasser.

M'gomdri ne parle pas bien le français. Il croit son copain sur parole.

M'gomdri arrive à l'usine; il aperçoit le chien et lui crie: « attaque-moi! attaque-moi! ». Le chien lui mord la jambe. M'gomdri s'enfuit.

Quelque temps après, M'gomdri voit son copain dans la rue et s'explique avec lui.

Groupe maghrébin: Histoire de DJHA.

Dans cette histoire, il y a 2 Djhas.

Qui est le plus malin des 2? On verra.

Djha 1, adossé au mur, chantonne.

Arrive Djha 2: « Bonjour! Je cherche Djha. On m'a dit qu'il était dans cette ville. »

Djha 1 répond: « Djha? Je le connais. Je vais le chercher. Pendant ce temps, tenez le mur à ma place! »

Les heures passent... Un voisin, qui a tout vu, s'approche de Djha 2: « Qu'est-ce que vous faites ici depuis ce matin? »

« J'attends quelqu'un qui est parti chercher Djha. Il m'a dit de tenir le mur à sa place! »

Le voisin:

« Mais Djha c'est lui! C'est celui à qui vous avez parlé! »

Impros. 2 et 3

H. va ensuite diriger les stagiaires dans les différents rôles; certains d'entre eux sont pris par le jeu, trouvent des idées, les situations sont souvent irrésistibles, les spectateurs n'en peuvent plus de rire...

H. tente des idées de mise en scène :

Une ou deux personnes viennent sur scène pour introduire l'histoire, présenter les personnages...

Un stagiaire intervient dans la mise en scène.

Quelques expressions improvisées :

« Il (M'gomdri) ne connaît pas pour parler français. »

M'gomdri dit à son copain, à la fin :

« C'est pas vrai le copain toi ! »

Les 2 histoires ont une trame, les différentes scènes sont définies, au moins pour l'instant.

Une idée de H. : Le sketch comorien joué en comorien, puis en français par l'autre groupe ? et la même chose, à l'inverse, pour le sketch maghrébin ?

Une autre idée, pour le final... Un mouvement circulaire... une pluie de mots ininterrompus, comme une pluie d'étoiles... sur de la musique...

Est-ce que ce sont de bonnes idées ? Nous verrons...

Fin de la séance 3

Le lendemain...

Toujours dans le but d'amener les stagiaires à parler sur cette expérience, au début d'une séance de « français », je leur demande ce qu'ils pensent de l'après-midi d'hier ; ils sourient, mais ne savent pas quoi dire. Je relance en leur demandant s'ils en ont parlé à la maison ; les réponses fusent :

A. « J'ai raconté à mon fils (sept ans et demi), sur K. qui m'a fait rigoler avec son chapeau. Il était beau comme ça, il parlait, il chantait... »

S. « Je prépare le manger, je répète ce qu'on a fait, je rigole toute seule. Ma fille m'a demandé : pourquoi tu ris ? Je lui ai dit qu'on a raconté une histoire de Djha. Elle a dit : pourquoi vous faites le

théâtre au lieu d'apprendre à lire et à écrire? J'ai dit: on apprend le français, comment on parle bien. »

R. a raconté à son fils de 14 ans M'gomdri joué par H. et l'histoire du chien.

S. « Il (H.) m'a donné le courage. »

H. « Quand on parle ensemble on prend l'habitude et après on n'a pas honte... on va prendre l'habitude de parler devant beaucoup de monde. Depuis le début du stage c'est comme ça.

K. « Personnellement un jour c'est pas assez. Quand je suis avec H. j'ai du courage. »

Z. « Oui. Quand j'écris mal il me dit. »

Quatrième semaine

A partir de cette semaine, comme prévu, le rythme s'accélère: 2 séances hebdomadaires au lieu d'une.

Intermède

Ce n'est pas seulement à Marseille que se prépare actuellement une pièce de théâtre, mais aussi dans notre CPL d'Aubagne⁶³; H., le metteur en scène, y travaille en ce moment, en équipe avec un formateur, Pierre, qui intervient aussi sur le groupe de Marseille.

L'idée nous est venue d'amener les deux groupes à dialoguer, Pierre faisant office de messenger.

En début de semaine, Pierre prend le temps de discuter avec les stagiaires d'Aubagne, au nombre de dix environ, qui maîtrisent davantage la langue française; quel message veulent-ils faire passer?

Discrets sur le contenu, ils préfèrent parler de leurs impressions, leurs sensations:

63. L'ADEF intervient sur plusieurs lieux dans Marseille, et dans les villes

avoisinentes, Aubagne, La Ciotat, Martigues.

« Le théâtre c'est bien ; ça change et ça détend le corps qui force des fois encore plus pour oser parler. »

« Le théâtre c'est quelque chose qui donne le courage de parler devant les autres, de ne pas avoir honte, de faire des gestes qu'on réfléchit un peu. »

« Le théâtre aide à donner du courage et à changer. »

« Le théâtre c'est bien parce que ça me fait rire et ça me fait passer les soucis. »

« Des fois, je me sens un peu ridicule mais ça me fait rire aussi et je ne sais pas si je vais être capable de faire une pièce de théâtre pour de vrai. Je suis très timide. »

« Le théâtre c'est bien, on apprend beaucoup de choses à dire. »

« Faire du théâtre, c'est être en scène avec une histoire et raconter des choses pour faire rire et réfléchir les gens. »

« C'est bon de rire. »

« Ce que j'aime dans le théâtre c'est le travail qu'il faut faire avec plusieurs personnages. L'ensemble de leurs dialogues va constituer une pièce. J'aime le théâtre parce que j'aime partager ma peur et mon sourire. J'aime aussi parler à d'autres gens mais le français est tellement dur dans ma bouche ! J'aime beaucoup le théâtre ; il me fait tellement rire ! »

« Quand on va au théâtre c'est qu'on aime regarder les gens bouger sur la scène. C'est agréable, ça vous distrait ; la comédie permet de mettre à l'aise les gens qui sont timides. »

« Le théâtre me distrait, me fait rire, me relaxe... »

« Le théâtre ça peut empêcher d'avoir honte et peur du regard des autres. »

Toutes ces remarques sont notées telles quelles par Pierre qui les lit au groupe de Marseille, le jeudi 26 au matin. Une discussion s'ensuit, et Pierre note les propos des stagiaires, à faire passer à ceux d'Aubagne :

« Quand il commence un jeu, le comédien oublie tous les soucis de la tête. »

« On a des difficultés pour parler et avec le théâtre on est contents de parler beaucoup. »

« Quand quelqu'un est debout, tout le corps bouge et il parle mieux pour être plus tranquille ; ça met à l'aise. »

Certains parlent de la pièce :

« C'est l'histoire de quelqu'un qui cherche du travail dans une usine et qui sait pas parler français. Dans l'usine, il y a un chien. L'homme a peur.

« Dans cette histoire il y a 2 Djhas, l'un est plus malin, plus méchant et il habite dans une autre ville... »

Une stagiaire déclare qu'elle n'aime pas trop le théâtre, même à la télé...

Une autre a l'air enthousiaste (dixit Pierre), mais il ne comprend pas ce qu'elle dit...

Fin de l'intermède

Séance 4. Jeudi 26 nov. 1998

10 stagiaires présents

13h15 - 17h15

Aujourd'hui H. est accompagné par M., un musicien qui a apporté sa guitare.

Impro. 4

H. lance tout de suite la « répétition » de l'histoire de M'gomdri. Chaque scène est introduite par 2 femmes qui s'avancent sur le devant de la scène :

« Voici l'histoire de M'gomdri.
M'gomdri cherche du travail. »

Scène I: M'gomdri raconte à son copain qu'il cherche du travail.

« M'gomdri au bureau du patron. »

Scène II: Le patron accepte d'embaucher M'gomdri.

« M'gomdri est content. Il rencontre son copain. »

Scène III: M'gomdri annonce à son copain qu'il a trouvé du travail, mais que dans l'usine il y a un chien qui lui fait peur. Le copain, jaloux, lui dit: « Si tu veux qu'il te laisse tranquille, tu n'as qu'à lui dire: attaque-moi! attaque-moi!

« Le lendemain, M'gomdri arrive à l'usine. »

Scène IV: Quand il voit le chien, M'gomdri lui crie:

« attaque-moi! » et le chien lui mord la jambe. M'gomdri se sauve.

« M'gomdri rencontre son copain »

Scène V: M'gomdri est furieux, le copain se défend, se sauve, M'gomdri le poursuit en l'insultant.

Le sketch « comorien » prend forme, les rôles sont joués par d'autres stagiaires, mais cela n'oblige pas à reprendre tout à zéro, la majorité connaissant l'histoire. Je rassure un stagiaire qui s'inquiète de ne pas pouvoir retenir les phrases utilisées dans les dialogues: on n'apprendra rien par cœur, surtout pas, car cela bloquerait toute parole; chacun improvisera à sa façon, suivant ce qu'il aura à dire. Ensuite, plutôt que de passer tout de suite à la répétition de la 2^e histoire, H. préfère proposer quelques exercices.

Exo. 8

Le geste du cadeau.

Par 2: l'un mime celui qui offre un cadeau.

L'autre mime celui qui remercie.

Exo. 9

Prendre sa place.

Tout le monde en cercle.

Chacun fait face à quelqu'un.

H. : « échangez vos places! »

C'est la confusion...

H. : « on recommence. Allez-y! Plus vite! »

Exo. 4^{bis}

L'envoi du geste.

Comme à la 1^{re} séance, H., toujours avec le groupe en cercle: « faites passer ce geste. » Il envoie un geste sur sa droite, un geste différent sur sa gauche.

H. : « on va rien dire pendant 1 minute ».

Exo. 10

Musique en mots.

H. demande à M. de jouer un air de guitare. Les stagiaires écoutent, H. leur demande à quoi la musique les fait penser, quels mots leur viennent à l'esprit...

Peu à peu, les mots viennent, je les écris au tableau :

chanson / soleil / musique / jolie fleur / calme / c'est doux

les oiseaux qui chantent / ce soir / les vagues

la plage / sommeil /.

Pause (15 heures - 15 h 30)

Exo. 6^{ter}

L'alphabet par le corps.

Cette fois H. demande aux stagiaires de représenter une lettre avec son corps. Il leur montre, leur fait deviner la lettre, puis chacun s'essaye, c'est difficile à rendre « lisible », difficile d'expliquer son geste.

Ensuite le groupe se divise en 2 sous-groupes, qui vont chacun représenter un mot et le faire deviner à l'autre groupe.

Exo. 11

S'orienter sur le son.

Le groupe se met en cercle à nouveau. Un(e) stagiaire s'avance vers le centre, quelqu'un l'appelle, il (elle) se dirige vers lui, puis un autre l'appelle, il (elle) s'avance vers l'autre, et ainsi de suite.

Chacun se prête à tour de rôle à l'exercice, qui demande de la concentration et du discernement.

Puis H. va essayer son idée de final.

Les stagiaires se répartissent de chaque côté de la scène. M., au fond, joue. Chacun son tour s'avance sur scène, s'immobilise et prononce un des mots du tableau très distinctement (voir Exo. 10). Peu à peu la scène se remplit suivant une disposition précise : quand tout le monde est en place, immobile, M. joue encore un moment.

Impro. 5

Pour terminer la séance, H. propose de répéter l'histoire de Djha, suivant le même schéma que pour l'histoire de M'gomdri.

« C'est l'histoire de 2 Djhas.

L'histoire commence au petit matin »

Scène I: Djha 1 est adossé contre un mur. Il chantonne. M. accompagne la chanson, ils se renvoient la mélodie. C'est très beau.

Rencontre entre les 2 Djhas... (voir séance 3)

« Pendant ce temps-là, Djha 2 tient toujours le mur.

Le soir, la voisine, qui a tout vu... »

Scène II: Rencontre entre la voisine et Djha 2... (voir séance 3).

Pendant cette séance, des stagiaires se sont révélés, trouvant en eux-mêmes les gestes et attitudes illustrant le mieux tel ou tel moment de l'histoire, et H. propose une explication: « ici il y a compréhension, parce que l'acteur fait; il est autre, donc il fait; la personne est sortie de l'habitude, l'habitude d'être stagiaire, de se tromper... »

Fin de la séance 4

Séance 5. Vendredi 27 nov. 1998

10 stagiaires présents

9 heures - 12 heures

Avant de commencer le travail avec les stagiaires, H. et moi prenons quelques minutes pour faire le point: nous avons tous les deux remarqué que la séance d'hier, surtout avant la pause, n'a pas été aussi réussie que les autres fois. Les stagiaires étaient peut-être intimidés par la présence de M. ou bien certains, revenus d'entreprise, étaient moins « dans le coup ».

Nous décidons de proposer aux stagiaires de nouvelles situations, de les amener tous à se mettre en scène. A 11 h 30 nous arrêterons la séance pour établir un programme de travail jusqu'à la représentation: il restera 4 séances avant le 17 décembre, dernier jour avant le ramadan, donc a priori jour du spectacle (la grande majorité des stagiaires sont musulmans).

Exo. 12

Les mots de la maison.

H. propose de chercher des objets de la maison: on écrit à mesure les mots trouvés par les stagiaires au tableau, rideau/fenêtre/mur/une plante devant la fenêtre/la télévision/une bibliothèque/des fauteuils/un canapé/tapis/une table avec des chaises/des meubles/.

Chacun écrit ces mots dans son cahier; on soigne la graphie (écrire petit, seulement en minuscules, se servir de la ligne pour écrire régulier...).

Pause (9 h 50 - 10 h 10)

Exo. 12^{bis}

Les 4 statuts.

H. demande au groupe d'installer la pièce (un salon) imaginée avant la pause.

Par groupes de 4, les stagiaires vont jouer une petite scène, basée sur la hiérarchie des pouvoirs des 4 personnages: le père, la mère, le fils aîné, le fils cadet.

Le père donne un ordre à la mère « allume la télé! ». La mère renvoie l'ordre au fils aîné, qui le renvoie au fils cadet, qui répond d'un ton soumis « c'est fait » à son grand frère, qui renvoie à sa mère, et ainsi de suite...

Chaque stagiaire change de rôle et doit par conséquent changer de ton suivant son statut. Cet exercice est particulièrement intéressant: une femme a du mal à prendre un ton autoritaire envers un homme, les changements rapides de ton et de statut provoquent des erreurs et des rires, les stagiaires inventent des répliques: « Où t'es parti hier? » « Hier quand tu as fait les commissions tu t'es trompé! » « Tu dois faire attention! »

H.: « Pourquoi on fait cet exercice? Parce que dans la vie on prend l'habitude d'être comme ça, tout rentré... on prend l'habitude, on est comme ça... peut-être qu'on n'est pas comme ça, qu'on est haut en nous... »

Exo. 13

Les 3 tableaux.

Par 2 groupes de 5, les stagiaires doivent préparer et faire deviner aux autres une histoire qui sera mimée en 3 tableaux. H. leur montre comment il faut exagérer le geste pour bien le faire comprendre.

Les discussions sont animées dans chaque groupe, les idées viennent... Ils arrivent tant bien que mal à rendre une histoire, le plus difficile étant de rester immobiles.

Fin de la séance 5 à 11 h 30 comme prévu.

H. et moi discutons de la marche à suivre, jusqu'à la représentation.

Dès la prochaine séance, distribution des rôles en principe définitifs.

A chaque séance, répétition et peaufinage des différentes parties du spectacle.

1 - Ouverture. Pluie de mots. Musique de M.

2 - Suite du travail sur les tableaux (3, 4 tableaux).

3 - Sketch de Djha.

4 - Sketch de M'gomdri.

5 - Final: « Je me souviens » (à travailler). Musique et danse du mariage (Comores).

Fin de la séance 5

Cinquième semaine

Séance 6. Jeudi 3 déc. 1998

9 stagiaires présents

13 h 30 - 17 h 15

Ce matin, nous sommes allés, stagiaires et formateurs, assister à une représentation du « Théâtre de l'Opprimé »⁶⁴, donnée à l'occasion d'un « Forum RMI », organisé pour fêter les 10 ans d'existence du RMI. Ce type de théâtre tente d'impliquer les spectateurs en leur donnant la possibilité d'arrêter le spectacle à tout moment pour proposer une autre suite à l'histoire. Les scènes jouées renvoient à des situations difficiles vécues quotidiennement par des personnes bénéficiaires du RMI. La plupart des personnes en stage sur le CPL. sont *RMIstes*, et il nous a semblé intéressant, surtout dans le cadre du Projet-Théâtre, de les amener à voir cette représentation.

En début d'après-midi, nous prenons un moment pour en discuter.

Quelques réflexions des stagiaires :

« Le théâtre d'aujourd'hui c'est pas bien organisé ; il y avait des gens qui ne connaissaient pas... »

« C'est vrai ! Les gens disent : il faut aller à la CAF. alors on va à la CAF., tout le monde dit : allez à l'ASSEDIC alors on va à l'ASSEDIC. »

« C'est pas seulement avec les Arabes qu'il y a du racisme ! »

« Maintenant ils donnent de moins en moins, pour que les immigrés s'en aillent ; par nationalités ils dégagent... »

« Quelque chose de bien : tout le monde c'est le même, comme

64. Pour l'auteur du Théâtre de l'Opprimé, Augusto Boal, jouer sur scène les situations de conflit est un acte de libération.

la même mère, le même père; le café pour tout le monde, croissants, pains au chocolat, tout gratuit. »

Puis nous reprenons le travail théâtral avec H. et M.

Répétition de l'Ouverture: Impro. 7

M. entre en scène, s'assied au fond, commence à jouer, et à s'adresser au public en même temps:

« A quoi pensent les stagiaires?... »

Ils pensent à des mots...

Des mots courts, des mots longs... »

Il continue à jouer tandis que les stagiaires s'avancent lentement, l'un après l'autre, s'immobilisent de façon à remplir l'espace scénique; chacun dit un mot, ou une phrase, ou se lance dans une longue tirade, les uns et les autres veulent parler des problèmes « moi pas parler pas écrire, je veux parler, pour parler je sors pour l'entreprise » « c'est ça le problème » « tu as laissé X. parler, est-ce que moi je peux parler »

S'ensuit un dialogue improvisé entre 2 stagiaires autour du manque de travail, « qu'est-ce que je vais vivre? »

Inquiétude manifestée par M.: « est-ce que les autres ils vont comprendre quand on va parler? on parle pas bien le français! » J'essaye de lui dire que justement le théâtre permet de s'exprimer autrement et rend la parole plus facile.

H. passe ensuite à l'introduction du sketch de M'gomdri, et propose aux stagiaires, toujours sur scène, de danser au rythme d'une musique africaine enregistrée, et de raconter l'histoire en quelques phrases, entrecoupées de musique, avant de la jouer pour de bon.

Pause 15 heures - 15 h 30

Pendant la pause nous discutons âprement H. et moi. J'ai l'impression qu'on a reculé, je ne comprends plus rien. Je ne suis pas d'accord avec les changements de programme, nous sommes trop

près de la représentation, je n'aime pas l'idée des épanchements personnels au 1er degré sur scène, ce n'est plus du théâtre... H. m'explique comment il voit les choses, il a laissé faire mais c'était voulu; il me dit que ce moment, sans doute provoqué en partie par les événements du matin, a son importance: les stagiaires se sont exprimés, ont dit leurs inquiétudes; cependant il accepte de laisser de côté les « tirades » et de reprendre l'idée de mots choisis (voir l'Exo. 10) dits par les stagiaires pour la scène d'ouverture.

Sur ce, nous reprenons le travail après la pause.

Pour introduire le deuxième sketch, M. entre de nouveau en scène, musique...

« Mais qu'entendent les stagiaires? Qu'entendent-ils? »

Impro. 8

H. met en place une scène comportant une suite de « bruitages » enregistrés (une horloge sonne l'heure, bruits de poubelles, un feu d'artifice, une manif...).

Chaque bruitage s'accompagne de l'entrée en scène d'un acteur qui vient s'attabler et se met à manger; peu à peu la scène se remplit, un petit groupe se forme autour de la table et réagit aux bruits...

Cette scène reste encore à travailler.

Puis nous passons à la présentation du sketch de Djha et au sketch proprement dit. Nous gardons l'idée d'un début « chanté » (Jeu musical entre la guitare de M. et le chant improvisé de Djha1, adossé au mur.) Nous y ajoutons la même idée pour la fin (Djha1, le plus malin, revient sur scène et reprend le chant du début avec M.).

Une remarque au sujet de notre discussion pendant la pause: les désaccords passagers entre metteur en scène et formateur sont naturels: chacun représente et défend sa conception de l'activité théâtrale en formation; le formateur est le garant de l'apprentissage,

le metteur en scène privilégie la créativité. De plus, ces moments de négociation sont indispensables pour maintenir et développer l'aspect formatif de ce projet-théâtre.

Fin de la séance 6

Séance 7. Vendredi 4 déc. 1998

8 stagiaires présents

9 heures - 12 heures

Cette séance a été animée par H. seul, qui m'en a fait un compte rendu l'après-midi du vendredi.

Reprise de l'ouverture : suivant l'accord passé entre H. et moi, chacun choisit et dit 3 mots, qu'il note sur son cahier pour les retenir :

A. : les Comores, la plage, le coelacanthé ;

M. : le soleil, la chaleur, les volcans ; L. : l'amitié, la musique, le plaisir ; S. : vivant, la santé, le repos ;

Y. : le calme, la facilité, le sport ; M. : le sourire, gentil, tranquillité ; A. : la joie, la mer, le respect ; S. : froid, changer, la vie ;

K. : le printemps, le beau temps, le temps.

Impro. 9

Ensuite, reprise de l'introduction du premier sketch : H. reprend l'idée des 3 tableaux mimés, (ici la scène se passe dans le bus, le contrôleur passe, arrestation du fraudeur...).

Le reste de la pièce est également repris et répété.

Fin de la séance 7

Sixième semaine

Séance 8. Jeudi 10 déc. 1998

9 stagiaires / acteurs présents
13h15-17h15

Aujourd'hui nous entamons l'avant-dernière séance de travail : en effet il nous reste 2 séances avant le jour de la représentation, qui aura lieu, la date est confirmée, jeudi prochain, 17 décembre, à 15 heures ; le spectacle s'appellera :

A QUOI PENSENT LES STAGIAIRES ?

Il comprendra 2 parties de 30' environ, correspondant aux 2 pièces jouées l'une par le groupe d'Aubagne, l'autre par le groupe de Marseille. La matinée du jeudi sera consacrée à l'installation et aux ultimes répétitions des 2 groupes sur les lieux de la représentation.

Une décoratrice, C., est venue assister à une séance de travail, puis, à l'occasion d'une séance de dessin, elle a exposé aux stagiaires son idée de décor, ils ont dessiné ensemble les motifs choisis : elle viendra également jeudi matin pour la mise en place du décor.

On a vu que de nombreuses modifications ont été opérées depuis les premières impros : en particulier par rapport aux 4 sketches prévus, les histoires arménienne et sénégalaise n'ont pas vu le jour, les stagiaires concernés étant en entreprise au moment où on a travaillé les sketches.

Au cours de ces 2 dernières séances qui nous restent, aujourd'hui et demain, nous aurons en tête 2 impératifs : fixer ce qui est flottant, et soigner les transitions en évitant si possible de modifier à nouveau les rôles des acteurs.

Allons-y !

H. :

« On va enlever l'inquiétude.

C'est pareil dans la vie.

Si on sait des choses, on est moins inquiet.

On a peur parce qu'on se dit : comment je vais faire, qu'est-ce que je vais dire? »

H. se déplace :

« Dans ce que j'ai fait, il y a 4 actions :

1- je viens ;

2- je m'assieds ;

3- je me lève ;

4- je tourne la chaise.

Quand on sait exactement, on n'a plus peur.

Alors, pour l'ouverture, c'est la même chose, regardez :

1- je marche ;

2- je m'arrête ;

3- je parle.

Prenez le temps de faire les 3 actions, l'une après l'autre. »

Pendant que chacun(e) s'exerce, j'écris au tableau le plan du spectacle, scène après scène, avec les paroles de transition :

I - Ouverture

M. sur scène (guitare) : « A quoi pensent les stagiaires?... »

Entrée des acteurs, les 3 mots.

Musique africaine, les acteurs dansent sur place.

M. quitte la scène : « Et les stagiaires, où vont-ils? »

II - Les 3 tableaux

Les acteurs, restés sur scène, se mettent en place pour le 1er tableau, en musique. Succession des 3 tableaux.

A., s'adressant au public :

« A quoi ça vous fait penser tout ça? »

H., caché au milieu des spectateurs :

« Au marché, le dimanche matin? »

Les acteurs: « Hou! Hou! »

H. : « dans un restaurant? »

Les acteurs: « Hou! Hou! »

Y. : « mais tu vois pas que c'est un bus! Moi je suis le conducteur! »

Re- musique, les acteurs quittent la scène en dansant, menés par Y.

A., restée seule sur scène, s'adressant à H. :

« Toi, tu me fais penser à M'gondri!

Voici l'histoire de M'gondri!

III - Sketch de M'gondri

Scène I: M'gondri et son copain.

Scène II: M'gondri et le patron.

Scène III: M'gondri et son copain.

Scène IV: M'gondri à l'usine, mordu par le chien, viré par le patron.

Scène V: M'gondri et son copain. Ils quittent la scène, l'un poursuivant l'autre.

M. passe sur la scène :

« Mais les stagiaires, qu'entendent-ils? » Il sort en sifflotant et croise K. qui entre en sifflotant.

IV - Les bruits

Suite de bruits enregistrés, les acteurs remplissent progressivement l'espace, commentent les bruits puis quittent la scène en croisant M. ; (guitare):

« Vous avez vu les stagiaires faire ci, et ça... »

Les stagiaires ont plus d'une histoire à raconter!

Voici l'histoire de Djha!

V - Sketch de Djha

Scène I: Djha 1, adossé au mur, chantonne, avec la guitare de M. en

contrepoint. Rencontre Djha 1 et Djha 2. Départ de Djha 1. Djha 2 tient le mur.

Scène II: La voisine passe et repasse, discussion avec le voisin; la voisine va discuter avec Djha 2, elles quittent la scène en courant et en se lamentant.

Scène III: Retour de Djha 1, toujours chantant, guitare de M., peu à peu la guitare et le chant diminuent...

VI - Final

...pour faire place à la musique comorienne du Grand Mariage. Tous les stagiaires, d'Aubagne et de Marseille, viennent sur scène et dansent, puis saluent...

Le plan ci-dessus est en fait plus détaillé que celui que j'ai écrit au tableau, et que je lis aux stagiaires plusieurs fois, en insistant sur les transitions et en leur demandant ensuite de redire les six parties dans l'ordre.

H. reprend, et propose quelques exercices avant le filage.

Exo. 14

Tous en même temps.

Tous en cercle.

Quelqu'un lève les bras, les autres l'imitent.

Demi-saut à droite, idem.

On respire, les bras détendus.

Un saut en avant, idem.

Une suite de 2, 3 sauts, idem.

Exo. 15

Faire signe.

X. fait un signe de tête à Y.

Y. répond en faisant le même signe.

Chacun se dirige vers l'autre les yeux fermés, la main en avant prête à serrer la main de l'autre.

Les stagiaires se prennent au jeu, l'un d'eux organise les équipes, on se rentre dedans, on recommence dans les rires.

Exo. 7^{bis}

La diagonale de la peur.

(Voir séance 3) Cette fois-ci les stagiaires sont plus assurés, certains trouvent des trucs, regarder en l'air, compter les pas...

On passe ensuite à la répétition : reprise des parties I et II, les 3 mots de l'Ouverture sont dits avec plus d'aisance et de force par chacun, l'un d'eux dit : « les mots comme ça il faut réfléchir bien dans la tête. » H. arrête le jeu pour préciser quelques points, on recommence les parties I et II.

Pause (15 heures - 15 h 30).

Pendant la pause nous discutons H., M. et moi sur les changements que nous avons constatés dans les comportements des stagiaires. Déjà au cours d'une réunion de l'équipe des formateurs qui travaillent avec ce groupe, l'avis était unanime : les prises de parole sont plus fréquentes, « ils communiquent davantage entre eux et avec moi ». Un stagiaire a décalé son départ en entreprise pour être là encore cette semaine et il a l'autorisation du patron pour revenir toute la journée du jeudi 17.

Les stagiaires-acteurs se rappellent mutuellement des mots ou des gestes oubliés, et parfois H. doit intervenir pour obtenir le silence...

Après la pause.

On reprend la transition entre II et III pour enchaîner sur le sketch de M'gondri. A part quelques petites mises au point, ce sketch fonctionne bien, Y. trouve de nouvelles idées de jeu, de nouveaux effets comiques...

Les parties IV, V et VI se déroulent sans grosses difficultés.

Demain, nous ferons un « vrai » filage.

Fin de la séance 8

Séance 9. Vendredi 11 déc. 1998

9 stagiaires/ acteurs présents

9 heures - 12 heures

Pour commencer, un rappel encore une fois des six parties du spectacle encore écrites au tableau, en insistant sur les phrases d'introduction de ces parties.

H. reprend la partie IV (les bruits) : il met en route la musique et rappelle à mesure les différentes entrées et jeux de chacun. Plusieurs stagiaires interviennent : « non ! c'est pas comme ça, il faut dire... » On se met d'accord, H. ramène le calme.

Même topo pour la partie II (les 3 tableaux), répétition de cette partie.

Après une pause rapide, 1er filage. La partie IV n'est pas au point, H. décide de la réduire, on essaie, ça a l'air de mieux fonctionner.

2^e filage : c'est bien, tout le monde a bien joué, il n'y a pas eu de « trou ».

Je note qu'un acteur a tenu compte d'une remarque d'une stagiaire faite hier, cette fois-ci il n'a pas oublié une réplique importante pour la compréhension de l'histoire.

Le prochain rendez-vous, c'est le grand jour !

Fin de la séance 9

Septième semaine

Séance 10. Jeudi 17 déc. 1998

9 acteurs de Marseille présents, + 2 stagiaires revenus cette semaine d'entreprise, qui participeront seulement au final, mais qui suivront en connaisseurs le dernier filage et la représentation.

11 acteurs d'Aubagne.

9 heures - 12 heures

Ce matin nous avons tous rendez-vous sur les lieux de la représentation, à savoir le hall du rez-de-chaussée de l'ADEF.

Arrivent plus ou moins dans la confusion les stagiaires de Marseille et ceux d'Aubagne, H. avec le matériel pour l'éclairage, C. avec les tissus du décor, M. avec sa guitare ; les stagiaires déposent leurs affaires dans les salles de cours attenantes, il faut aller acheter des multiprises, installer des chaises pour le public ; H. rassemble les acteurs de chaque groupe, reprend avec eux le déroulement de chaque pièce, petit à petit la scène prend forme, et c'est parti pour le filage !

Deux stagiaires d'Aubagne manquent à l'appel, il faut trouver des solutions, H. est contrarié mais il rassure les stagiaires : tout ira bien !

En effet le filage se passe sans accroc, la mise en place sur ce nouveau lieu s'effectue dans le calme, les stagiaires se montrent attentifs aux indications d'H.

On se quitte vers midi et demi, rendez-vous à 14 heures, le spectacle est prévu pour 15 heures, bon appétit à tous !

Séance 11, même jour

En tout 23 acteurs dont 1 guitariste,
1 metteur en scène/régisseur, 1 décoratrice, 2 formateurs...
+ environ 50 spectateurs, pour la plupart stagiaires et personnel
de l'ADEF.

Il est à noter que sur 30 invitations envoyées aux différentes institutions partenaires, 2 personnes seulement sont venues, et nous sommes un peu déçus; mais cela n'a rien d'inhabituel, car les institutions sont énormément sollicitées et les agendas sont surchargés. Tout le monde est à l'heure, les dames se changent en costumes de fête dans leurs salles respectives, H. reprend quelques raccords avec les acteurs, règle quelques entrées musicales, peu à peu le public arrive, s'installe... et le spectacle commence!

H. présente rapidement le spectacle au public, un peu bruyant mais sympathique, et le groupe de Marseille se lance le premier: la scène d'ouverture se déroule sans heurts, lente et sereine, sur la douce musique de M; ; A, la première à dire les mots, étouffe rapidement un rire nerveux sans conséquence; ils sont beaux, immobiles, remplissant l'espace scénique, bien présents, puis se déplacent en dansant pour former le premier des trois tableaux, et ainsi de suite.

Le sketch de M'gondri, provoque les rires, comme celui de Djha; une grande partie du public étant d'origine comorienne ou maghrébine (autres stagiaires du C.P.L., jeunes en stage de « Mobilisation »), beaucoup d'entre eux connaissent les histoires jouées et retrouvent avec plaisir les mésaventures de M'gondri ou de Djha.

En revanche la scène des « Bruits » reste quelque peu inachevée, sur sa forme encore remaniée la semaine dernière, peut-être aussi sur sa place, sa fonction dans le spectacle; de ce fait les acteurs y sont moins à l'aise; heureusement les applaudissements fusent comme après chaque scène...

Le final étant reporté à la toute fin du spectacle, H. revient sur scène pour présenter la 2e partie et les stagiaires d'Aubagne : malgré les défections, ce spectacle est très applaudi car très beau lui aussi, peut-être plus travaillé sur le plan du scénario, avec l'idée d'un théâtre dans le théâtre, puisque l'un des acteurs est le metteur en scène.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que les différences entre les 2 pièces reflètent les différences de maîtrise de la langue entre les deux groupes, et démontrent d'autant l'implication des stagiaires dans l'élaboration et même parfois la mise en scène du spectacle.

Puis c'est le final, avec le regroupement sur scène des vingt-deux acteurs, tous dansant sur la superbe musique comorienne du Grand Mariage, puis tous saluant, groupe après groupe, leur public dans les applaudissements et les cris, et même, selon la tradition ici à Marseille, les youyous des femmes d'origine maghrébine.

C'est un succès, modeste sans doute, mais à la mesure de cette aventure extraordinaire vécue par nous tous, tous sur le même bateau, avec les peurs et les rires, et cette sensation inoubliable d'avoir été capables d'aller jusqu'au bout de notre projet-théâtre.

Réflexions des stagiaires autour de leur expérience d'acteurs de théâtre, un mois plus tard...

S.:

« Jamais j'avais réfléchi que je pouvais jouer l'histoire de Djha, surtout en français. J'avais peur de jouer, d'oublier de dire quelque chose, surtout avec tout le monde qui me regardait. C'était la première fois. C'est le travail avec H. qui m'a aidée à me lancer.

Avant je ne regardais pas le théâtre à la télé, maintenant oui. »

R.:

« Quand j'ai vu H. pour la première fois, j'ai pensé qu'il était fou. J'étais pas contente; après j'ai changé, il est bien, il a poussé pour parler bien. »

E.:

« Le théâtre ça fait parler un peu mieux. »

K.:

« Le théâtre c'est bien pour moi, pour parler, pour comprendre beaucoup de choses.

Avant j'écris et je lis mais je parle pas bien, maintenant avec le théâtre je parle un peu, je connais bien quelques mots que je connais pas avant, je parle mieux... c'était rigolo. »

M.:

« Beaucoup de monde est rentré pour regarder, beaucoup de formateurs, parce qu'on a bien joué. »

L.:

« Pour le théâtre, pour moi ça s'est bien passé, parce que ça montrait beaucoup quelque chose là, ça donne la santé parce

que ça bouge, ça montre, c'est quelque chose, ça passe à la maison, y a pas de problème pour les gens, c'est bien joué, ça s'est bien passé. »

A. :

« Pour moi Amina ça se passe bien le théâtre, oui parce qu'on était très très contents, on était ensemble, alors elle nous a beaucoup appris la formatrice, elle nous a filmés nous tous, on était très très contents. »

Y. :

« C'est bien pour jouer, les gens passent pour regarder. Je suis content. Tout le monde rigole.

H. :

« Pour moi, je suis content. En plus quand on fait le théâtre, chacun parle comment il va faire : c'est intéressant parce que nous on a des difficultés pour parler. On se lève, on parle devant les autres. C'est pas pareil maintenant quand je parle. »

Le Journal de Bord du Projet-Théâtre s'arrête ici. Comme son nom l'indique, c'est un compte-rendu, écrit à chaud après chaque séance, non une analyse. Son objectif est de décrire le plus fidèlement possible cette aventure.

Achévé d'imprimer par Corlet Numérique - 14110 Condé-sur-Noireau
N° d'Imprimeur : 35614 - Dépôt légal : novembre 2006 - *Imprimé en France*

