# Une séquence d'apprentissage issue du site "FLE en récits"

*Myriam DENIS*
*Haute École Bruxelles-Brabant*
*Département pédagogique (Campus Defré)*

**FLE en récits est un nouveau site axé sur le français langue étrangère. Il met à disposition des enseignants et formateurs des outils pour l'enseignement du FLE à un public d'adultes allophones situés en Belgique francophone. La présente contribution explicite, d'une part, les objectifs qui ont mené à la construction des outils proposés et, d'autre part, quelques particularités de la littératie en FLE. Ensuite, l'article décrit une séquence en ligne intitulée "Réunion de parents", laquelle propose différentes activités de lecture, et analyse les retours formulés quant à son expérimentation dans deux asbl.**

## 1. Le site

*Figure 1. FLE en récits - Page d'accueil*

Créé dans le cadre du Projet AMIF du Fonds social européen et soutenu par la Haute École Bruxelles-Brabant, FLE en récits, consultable via ce lien : https://fle-en-recits.be/, est un nouveau site destiné prioritairement aux formateurs d'adultes allophones ne maitrisant pas le français. Les outils proposés ont été réalisés dans le cadre du projet "Outils à destination des formateurs visant le développement des compétences narratives - 2017 - 2020" et sont accessibles gratuitement. Le site continuera à s'enrichir d'autres travaux.

Les outils destinés aux formateurs se présentent sous forme de modules, chacun axé sur une thématique, un genre de texte ou un aspect de la langue, et comprenant différentes séquences. Les sujets traités dans les séquences portent d'une part sur la narration, car les allophones en situation d'exil qui arrivent dans un pays d'accueil sont souvent tenus de relater leur parcours ou celui de leurs enfants. Toutefois, relater sa propre expérience peut s'avérer difficile pour des apprenants dans le cadre d'un cours et aboutir à une gestion du groupe périlleuse pour le formateur. D'où le choix d'intégrer, à côté de séquences à visée fonctionnelle, des outils axés sur la fiction tels que le conte, l'album jeunesse ou le récit de voyage qui permettent de développer ces compétences narratives sans demander aux apprenants de s'exposer en parlant directement d'eux-mêmes.

Si elles envisagent le développement de compétences narratives, les séquences se réfèrent aussi aux prescrits du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les outils ciblent l'acquisition d'aptitudes du niveau A2, à l'oral et à l'écrit. L'oral y est abordé en compréhension, en production et en interaction. Les compréhensions à l'audition offrent aux formateurs l'occasion de travailler avec leurs apprenants sur des stratégies d'écoute ; les productions orales se préparent via la fréquentation de supports sonores et textuels. L'écrit est essentiellement travaillé en compréhension, à partir de documents authentiques ou de courts textes adaptés au niveau visé.

Enfin, les outils s'inscrivent également dans une approche liée au Français Langue d'Intégration (FLI), lequel consiste en "une langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes ; une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants [...] ; une langue familière [dont l'] enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) ; une langue de l'autonomie, qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place ; une langue dont la première approche est orale et qui n'ignore pas les expressions, les tournures et les "manières de parler" qui permettent de comprendre les conversations courantes et de s'y insérer ; la langue des parents des enfants scolarisés dans des écoles de la République française désireux d'accompagner leur évolution ; une langue qui donne les clés de l'insertion professionnelle (en lien avec le "français à visée professionnelle")." (Puren, 2011, p. 4)

Au fil des séquences, des vignettes s'affichent sous forme de pop-up. Elles accompagnent les activités pour apporter aux formateurs des indications didactiques et pédagogiques leur permettant de saisir plus précisément les enjeux sous-jacents des activités proposées. Ces indications ont pour objectifs de contribuer à la formation continue et l'autoformation des formateurs.

## 2. Littératie et FLE

Selon la définition de l'OCDE (2000), la littératie adulte consiste en l'"aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités."

L'OCDE distingue trois types de compréhension permettant de cibler la littératie des adultes, "chacun comprenant un ensemble commun de compétences pertinentes liées à diverses tâches. Les activités de lecture présentées sur FLE en récits répondent aux deux premiers types mentionnés par le rapport de l'OCDE. À savoir :

- Compréhension de textes suivis – connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des modes d'emploi.
- Compréhension de textes schématiques – connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques.

Sur le plan opérationnel, l'OCDE propose de mesurer la littératie en fonction de niveaux placés sur l'échelle suivante :

| Niveaux | Échelle |
|---|---|
| niveau 1 | Dénote un niveau de compétences très faible ; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage. |
| niveau 2 | Correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles. |
| niveau 3 | Est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer dans le supérieur. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes. |
| niveau 4-5 | Maitrise des compétences supérieures de traitement de l'information. |

*OCDE - Littératie adulte - 2000*

L. Collès a montré que l'accès à la littératie concerne particulièrement les migrants et qu'elle se révèle plus ou moins problématique selon l'appartenance ethnoculturelle, car les usages de l'écrit et les niveaux de littératie attendus varient d'une culture à l'autre. Par conséquent, l'acquisition de la littératie s'inscrit dans la vision du monde et l'expérience d'une culture. L'auteur élargit ainsi la définition du concept de "littératie", laquelle désigne, selon lui, "les connaissances et habiletés qui permettent de s'engager dans toutes les activités où la capacité de lire et d'écrire est normalement attendue dans un groupe ou un milieu culturel." (Collès, 2007, p.67) Bien entendu, cette dimension socioculturelle n'explique pas tout. La dimension individuelle de maitrise de l'écrit ne peut être ignorée.

Dans l'enseignement du FLE aux adultes, la compréhension s'inscrit généralement dans le cadre d'un projet vu comme une finalité. Pour J.-C. Beacco, "ce projet commande en amont le mode de lecture/écoute lui-même, à travers la finalité recherchée" (Beacco, 2007, p.170). Lire avec un projet suppose des capacités à traiter l'information en adoptant des comportements adéquats (lire globalement, en détail, en sélectionnant…) en fonction du genre du document et de l'intention de lecture (lire pour agir, pour s'informer, pour s'orienter, pour discuter…).

Les échelles du CECRL mettent ainsi en avant ces comportements attendus qui se transforment en compétences observables. Les compétences listées ci-dessous se retrouvent dans les descripteurs du CECRL du niveau A2.

| **Compétences en lecture du niveau A2** |
|---|
| Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. |
| Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé. |
| Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. |
| Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les "Pages jaunes" pour trouver un service ou un artisan). |
| Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger. |
| Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits. |
| Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus. |

*CECRL - 2001*

Si, aujourd'hui, dans l'enseignement du français langue première, on considère indissociable la lecture de l'écriture, il convient en FLE de penser la littératie de l'écrit indissociable de la pratique de l'oral. Certes, écrit et oral ont des codes différents, mais ils sont très souvent en interaction dans la vie quotidienne. Dans le projet "Outils à destination des formateurs visant le développement des compétences narratives - 2017 - 2020", le parti-pris est d'accroitre des compétences orales, notamment en les combinant à des compétences écrites. L'approche est donc intégrée, comme le préconisent aujourd'hui différents auteurs (Redjdal & Ammouden, 2020).

## 3. La séquence "Réunion de parents" et son expérimentation dans deux ASBL

### 3.1. Présentation générale de la séquence

La séquence "Réunion de parents" fait partie du module "À l'école" dans lequel les apprenants sont amenés à découvrir des aspects liés au système scolaire en Belgique francophone. Le choix d'un travail sur l'école répond à un des enjeux du FLI, l'intégration sociale des migrants (Puren, 2011). Cette intégration sociale passe notamment par la scolarisation de leurs enfants, lesquels adoptent souvent un rôle d'intermédiaire entre les parents et les attentes institutionnelles. Mais les parents doivent aussi assumer au mieux leur rôle en accompagnant leurs enfants dans leur scolarité. Il est donc capital d'accorder une place essentielle aux relations qu'ils peuvent entretenir avec les institutions éducatives. Nombreux sont les parents qui attendent beaucoup de l'école mais qui, paradoxalement, sont peu présents dans l'établissement scolaire lors des rencontres avec les enseignants. Cette absence s'explique certes par des raisons pratiques (horaires, trajets…) mais aussi par le fait que beaucoup de parents ne se sentent pas à l'aise avec les codes de l'école, soit parce qu'ils gardent eux-mêmes un souvenir douloureux de cette institution, soit parce qu'ils maitrisent mal le français. Rapprocher les parents allophones de l'école et leur donner des outils linguistiques pour mettre en place une relation de confiance avec les enseignants constitue donc une nécessité.

Quatre séquences composent le module "À l'école" : 1) "On part à l'école" permet de découvrir et de relater les activités quotidiennes d'enfants ou de jeunes qui se rendent chaque jour à l'école ; 2) "À l'école, ici et ailleurs" s'adresse aux parents d'enfants scolarisés en Belgique qui, via des documents filmiques et écrits, vont découvrir le système scolaire belge et le comparer à d'autres systèmes dans le monde ; 3) "À la découverte des DASPA" vise à faire connaitre les DASPA, dispositif spécifique pour accueillir les élèves allophones ne maitrisant pas suffisamment le français, et à travailler sur des documents administratifs et scolaires ; 4) "Réunion de parents" invite les apprenants à se préparer à la rencontre avec un enseignant lors d'une réunion de parents. Il est conseillé de travailler les quatre séquences car une progression des apprentissages y a été pensée, mais chaque séquence peut être travaillée de manière autonome.

*Figure 2. FLE en récits - Présentation des séquences du module "À l'école"*

La séquence "Réunion de parents" vise les objectifs généraux suivants : faire part de sa position, recueillir et transmettre des informations sur la vie scolaire, négocier et interagir avec ses pairs, développer des stratégies d'écoute et de lecture. Les objectifs linguistiques portent sur l'emploi de "pour" et de "parce que" (révision), sur des expressions du type "avoir tort", "avoir raison". Ces outils linguistiques aideront les apprenants à mener une première approche de l'argumentation. Est également proposée une systématisation de la morphologie du verbe à l'indicatif présent. La dimension socioculturelle est au cœur de cette séquence : y sont abordés les rythmes scolaires, la culture scolaire et les modalités régissant les réunions avec les parents. La séquence est construite de manière à alterner l'oral et l'écrit. Les apprenants sont confrontés à des genres textuels oraux tels que le sketch, l'échange formel lors d'une réunion de parents, ainsi qu'à des genres textuels écrits tels que l'horaire, le règlement, le récit d'un fait, le prospectus d'information, l'invitation à la réunion de parents et le tableau à double entrée.

La séquence a pour tâche finale un jeu de rôle oral où est présentée une réunion de parents par deux apprenants. Quatorze activités préparent les apprenants à la réalisation de cette tâche. Mais des activités ont permis, dans les séquences précédentes, d'aborder la lecture de documents scolaires et de tableaux à double

entrée, de travailler les formes de l'indicatif présent, l'expression de l'obligation, de la permission et de l'interdiction, de mettre en œuvre des jeux de rôles où les apprenants ont déjà joué des situations mettant en scène parents et enseignants.

### 3.2. Contexte de l'expérimentation en asbl

La séquence a été expérimentée dans deux associations, par une formatrice de l'asbl "Maison de quartier Helmet" à Schaerbeek et par deux formatrices de l'asbl "Espoir et vie" à Liège[1]. Ces expérimentations se sont déroulées à des moments différents. Les informations sur ces expérimentations ont été récoltées via une grille soumise aux formatrices, complétées d'un échange oral. La grille permettait aux formatrices de classer leurs apprenants sur l'échelle de l'OCDE afin de déterminer leur niveau en littératie[2]. Les formatrices ont également été invitées à sélectionner les compétences en lecture de niveau A2 qui étaient mobilisées pour les activités 1, 7, 8, 9, 10 et 14.

La première expérimentation a eu lieu à Schaerbeek en 2019 alors que le matériel était encore en cours d'élaboration. La séquence ne comprenait pas tous les documents ni activités qui y figurent aujourd'hui. Elle a été testée auprès d'apprenants ayant acquis le niveau A1 et disposant d'une centaine d'heures de formation du niveau A2. Il s'agissait d'apprenants arabophones peu scolarisés (entre CEB et CE2D). Sur la grille de l'OCDE, la formatrice les classe aux niveaux 1 - 2. Elle estime que "leurs compétences en lecture en français étaient également laborieuses en raison de la difficulté d'associer phonème et graphème-phonème en alphabet latin". Depuis, l'asbl a créé un module "Alphabet latin" en parallèle du FLE A1.1 et les formateurs remarquent que les compétences en littératie se sont améliorées. Cette expérimentation a montré que la séquence apportait de nouveaux outils pour ce public mais que certaines parties, dont des activités de lecture, s'avéraient difficiles pour ce niveau. Dès lors, dans la présentation de la séquence sur le site "FLE en récits", le niveau A2 mais aussi B1 ont été indiqués.

La séquence a ensuite été mise en œuvre par une formatrice de l'asbl liégeoise, dans un niveau B1 très hétérogène (apprenants de langue russe, espagnole, arabe, géorgienne, coréenne, macédonienne). Cette nouvelle expérience a indiqué que certains documents et activités s'avéraient très simples pour ce niveau. Une seconde formatrice de la même asbl a utilisé la séquence au niveau A2.2 et a constaté que les activités et documents correspondaient au profil de ce groupe. La majorité des apprenants (de langue arabe ou albanaise) se situaient au niveau 3 sur l'échelle OCDE, une minorité d'apprenants du groupe se situant toutefois au niveau 2 en raison d'une lecture plus lente.

---

1 Nous remercions, pour leur expérimentation et leurs retours critiques, Madame Élodie CAILLIAU, Madame Marine LEONETTI, Madame Lucie MOUTSCHEN.

2 Il s'agit ici de se baser sur les compétences en français, les formatrices n'ayant pas pu évaluer les compétences des apprenants dans leur langue maternelle.

Si le niveau A2 est le plus adéquat pour cette séquence, les diverses expérimentations indiquent tout de même que plusieurs documents et activités peuvent être utilisés à des niveaux différents.

### 3.3. Description de la séquence et retours des formatrices à la suite des expérimentations

"Réunion de parents" débute par la présentation d'un court extrait d'un film issu de la série "Parents, mode d'emploi" diffusée sur France 2 et la RTBF. On y découvre un sketch où une mère, assistant à une réunion de parents avec son mari, s'insurge de la seconde place de son fils dans le classement de la classe. L'objectif est d'utiliser cette situation pour introduire le sujet de la séquence. La compréhension visée est une compréhension globale de la situation et non une analyse exhaustive du document car, comme il est précisé dans une des vignettes guidant le formateur, "ce n'est pas l'analyse précise du document qui est envisagée, mais son impact affectif et/ou esthétique".

La situation mobilisatrice se poursuit par un travail sur l'expression de la justification. Les apprenants doivent justifier l'intérêt d'aller ou pas à l'école en utilisant "pour" et "parce que". Pour aider les apprenants qui seraient en panne d'imagination sur le sujet, des énoncés sont repris sur des bandelettes que les apprenants peuvent sélectionner. De la sorte, l'écrit peut venir en appui de l'oral.

La troisième activité a pour but de faire énoncer oralement des formules exprimant l'obligation, l'interdiction ou la possibilité en commentant des panneaux ou des écriteaux que l'on peut trouver dans une école.

Ces trois premières activités rentrent dans une étape de mise en situation qui vise à mobiliser les apprenants face au sujet de la séquence. Cette étape constitue également une occasion de procéder à des rappels et de vérifier certains acquis. L'humour semble généralement compris par les apprenants qui ont visionné le sketch, les codes humoristiques jouant notamment sur le comique de situation et le non-verbal. Certains rappels se sont avérés trop longs ou inutiles dans le niveau le plus avancé.

Avec la quatrième activité, les apprenants entrent dans une étape d'observation de documents écrits où ils doivent se positionner sur l'attitude d'un élève qui ne se rend pas à l'école certains jours : a-t-il raison ou a-t-il tort de ne pas se rendre à l'école ce jour-là ? Les apprenants sont amenés à comparer des calendriers scolaires et un extrait du règlement d'ordre intérieur d'un établissement scolaire portant sur la question des absences autorisées ou pas. Confronter des documents pour en tirer des informations et pouvoir, à partir des renseignements prélevés, se positionner sur l'attitude d'un élève relève d'une lecture finalisée. On lit pour résoudre un problème dans une perspective communicative. Selon les formatrices

qui l'ont expérimentée, cette activité permet de travailler sur des compétences en lecture du niveau A2 : trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires ; localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée.

S'ensuivent deux activités de conceptualisation, laquelle constitue une étape où les apprenants sont invités à construire des catégories (portant sur les structures linguistiques, le lexique…) au sein du corpus rencontrés lors de l'observation. De cette manière, ils émettent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue ou sur un genre textuel. La conceptualisation travaillée ici porte sur la morphologie des verbes à l'indicatif présent. Les apprenants sont amenés à classer les formes verbales - rencontrées précédemment dans d'autres extraits du règlement d'ordre intérieur - en fonction de leurs caractéristiques morphologiques et à repérer que les verbes peuvent être classées en fonction du nombre de bases présentes parmi les six personnes de l'indicatif présent. Cette systématisation des formes du présent permet un travail réflexif sur ces formes dont la construction est souvent perçue comme complexe par les apprenants. Ce travail de classement s'est révélé intéressant au niveau B1, car il a permis de systématiser l'indicatif présent. Cette approche de la morphologie du verbe préconisée par de nombreux linguistes (Le Goffic, 1997 ; Charles, 2011 ; Surcouf, 2011) reste parfois méconnue des formateurs. D'où le renvoi, via les vignettes didactiques, vers des outils bibliographiques et des exercices pertinents (Abry & Chalaron, 2014) puisque la formation continue et l'autoformation constituent également un des objectifs véhiculé par "FLE en récits".

De l'activité 7 à l'activité 12, les apprenants retrouvent une étape d'observation de documents écrits et filmiques. Face à ces échantillons de langue en situation, ils construisent progressivement du sens, ils développent des techniques de compréhension et ils acquièrent des structures de phrases et du lexique en lien avec le sujet traité dans la séquence. Les documents authentiques qui leur sont soumis vont leur permettre de découvrir des pratiques sociales de référence et d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils pourront mobiliser à la fin de la séquence.

Les activités 7 et 8 permettent de développer des stratégies de lecture d'un prospectus publié par le Centre d'autoformation et de formation continuée (CAF) de Tihange. Ce document permet aux parents de prendre connaissance des apports des Centres psycho-médico-sociaux (CPMS). Il décrit de manière simple des comportements parfois difficiles d'adolescents ou d'enfants en les associant à des domaines spécifiques (émotions, santé, adaptation…) et indique que le CPMS peut accompagner les familles pour la gestion de ces problèmes.

*Figure 3. FLE en récits - document authentique édité par le CAF*

Les activités proposées sur le site invitent à procéder à une lecture non linéaire que l'on peut mettre en œuvre lorsqu'on aborde un tel document : on travaille d'abord sur une compréhension globale, on s'appuie sur le paratexte pour repérer la situation de communication et l'intention du document ; ensuite, via un travail sur la structure du document, on repère les parties du texte et on établit des liens entre les informations présentées dans chaque partie. Enfin, on rentre dans la lecture plus détaillée et l'acquisition du nouveau lexique ou d'énoncés qui pourront être repris lors de la simulation d'une réunion de parents. Selon les formatrices, ce document a été très utile au niveau A2. Il a permis de travailler les compétences suivantes : comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent ; identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits. Ce document a été particulièrement apprécié par une formatrice notamment en raison de sa structure mais aussi parce qu'il a permis d'apporter des connaissances culturelles sur les CPMS, méconnus des apprenants. La lecture est ici finalisée : on lit avec l'intention de s'informer.

Dans l'activité 9, de courts textes relatent une situation problématique qui se pose à un enfant ou à un adolescent et qui place le lecteur face à un questionnement sur la posture que ce jeune pourrait adopter. Ces récits ont été construits sur un modèle de

dilemmes utilisés dans les cours d'éducation à la citoyenneté[3]. Leur but est d'amener à réfléchir à ces situations et à débattre sur les solutions parfois opposées que l'on peut trouver dans telle ou telle situation. Ces textes ne sont donc pas des documents authentiques mais ont été rédigés spécifiquement pour cette activité. La lecture est utilisée ici comme un outil déclencheur qui va enrichir l'expression orale, les échanges en langue cible, et des prises de position sur un sujet mobilisateur.

Lors de la première expérimentation de cette activité, il est apparu que certains textes étaient plus appropriés à certains apprenants en fonction de leur niveau de difficultés. D'où leur classement en deux catégories correspondant au niveau A2 et B1 du CECRL, l'enjeu étant que les apprenants travaillent sur des textes qu'ils comprennent suffisamment et élargissent leur bagage linguistique en fonction de leur niveau, s'ils sont dans une classe fortement hétérogène. Selon Catherine David et Dominique Abry, des enquêtes ont montré que des apprenants regroupés en fonction de la proximité de leur niveau linguistique appréciaient de se retrouver dans une situation qui stimulait leur apprentissage et leur permettait de mutualiser leurs forces. Si cette approche est proposée pour cette activité de lecture, il reste cependant recommandé de privilégier l'hétérogénéité pour la plupart des activités.

Ces textes sont accompagnés d'illustrations, réalisées spécifiquement pour le site par un illustrateur professionnel. Ces images sont situationnelles : elles mettent en scène la situation décrite dans le texte et aident les apprenants à visualiser la scène en associant le texte et l'image correspondante.

3 La "Revue Philéas et Autobule. Les enfants philosophes" propose notamment un dossier consacré aux dilemmes moraux. Disponible sur https://www.phileasetautobule.be/sequence/33-les-dilemmes-moraux-pour-apprendre-a-choisir-librement/

Pavlo aime étudier, il apprend vite et apprécie aller à l'école. Mais il n'a pas le temps de travailler pour sa formation.

En dehors de l'école, il doit travailler pour aider des personnes de son pays d'origine qui ne parlent pas le français.

Il traduit des documents administratifs pour eux, il les accompagne à l'administration communale pour les aider à se faire comprendre.

Mais il n'explique pas cette situation à ses professeurs qui pensent qu'il est paresseux.

Pavlo a-t-il raison de se taire ?

Fang est une bonne élève, mais elle ne participe pas en classe, elle ne parle pas, elle n'ose pas lever la main pour dire ce qu'elle pense, parce qu'elle a très peur de se tromper. Et elle ne veut pas que les professeurs et les autres élèves rient d'elle.

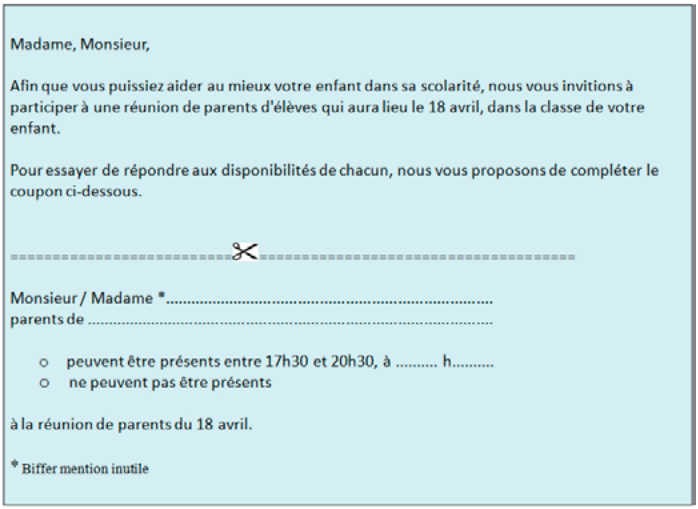
Pourtant, bien souvent, elle voudrait parler parce qu'elle a beaucoup de choses à dire.

Est-ce que Fang a raison de se taire ?

*Figures 4. FLE en récits - Exemples d'appariements textes - illustrations*

En classe de FLE, la richesse des images sert à manifester sa compréhension mais aussi à favoriser l'expression, ce qui est le cas dans cette activité. Pour les trois formatrices, le bénéfice de cette lecture a été d'amener tous les apprenants à s'exprimer et à débattre même si, au niveau A2, les moyens linguistiques pour pouvoir argumenter sont encore ténus. Le réemploi des formes linguistiques vues précédemment dans la séquence (pour, parce que, il a tort, il a raison…) a malgré tout permis des discussions entre les apprenants. Ceux-ci ont pu se rendre compte qu'ils pouvaient ne pas être d'accord, exprimer des points de vue différents des autres et travailler ainsi sur la notion de compromis. En matière de compréhension de l'écrit, les compétences du CERCL relevées par les formatrices sont : utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus ; comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.

L'activité 10 repose sur une approche fonctionnelle de la langue : il s'agit de compléter un coupon de participation à une réunion de parents. Le texte est simple mais donne à voir une pratique sociale particulière dans l'univers scolaire belge : les parents peuvent rencontrer les enseignants, lors de ces moments formels que sont les réunions de parents et doivent, au préalable, répondre à une invitation écrite en précisant la tranche horaire durant laquelle ils seront présents. Ce document permet de travailler un lexique particulier et la manière de répondre aux consignes qui y sont formulées. Une formatrice relève ainsi qu'il a été l'occasion de saisir l'emploi du mot "biffer".



Madame, Monsieur,

Afin que vous puissiez aider au mieux votre enfant dans sa scolarité, nous vous invitions à participer à une réunion de parents d'élèves qui aura lieu le 18 avril, dans la classe de votre enfant.

Pour essayer de répondre aux disponibilités de chacun, nous vous proposons de compléter le coupon ci-dessous.

Monsieur / Madame *.....
parents de .....

- peuvent être présents entre 17h30 et 20h30, à ..... h.....
- ne peuvent pas être présents

à la réunion de parents du 18 avril.

* Biffer mention inutile

*Figure 5. FLE en récits - Invitation à une réunion de parents*

Pour l'activité 11, les apprenants vont confronter les connaissances qu'ils possèdent quant aux pratiques sociales et scolaires en usage dans le système francophone belge. Ces pratiques peuvent être différentes dans d'autres cultures (tutoiement de l'enseignant, palabre avant d'entrer dans le vif du sujet, questions personnelles…), comme le précise la vignette didactique qui accompagne cette activité. Via la lecture d'une tableau à double entrée prévu pour l'activité, les apprenants font part de ce qu'ils savent ou pas sur des attitudes attendues en tant qu'élève en classe en ou en tant que parent lors d'une réunion de parents. Cette activité interculturelle a été particulièrement appréciée sur le terrain. Elle permet de nouveau d'échanger sur ces pratiques et de découvrir des aspects propres à la vie scolaire en Belgique francophone. Les formatrices remarquent que cette activité fonctionne bien si les apprenants résident depuis peu sur le territoire.

C'est un travail sur la compréhension à l'audition qui est mené à l'activité 12. Les apprenants sont exposés à l'écoute de véritables échanges authentiques, extraits de réunions de parents via le visionnage d'extraits du film "La Cour de Babel", documentaire réalisé dans une classe accueillant des élèves primo-arrivants en France. Cette activité met les apprenants en situation d'écoute d'un enseignant qui intervient dans huit échanges avec des parents différents. Les apprenants ne doivent pas procéder à une compréhension exhaustive mais être capable de dégager, dans chaque échange, la remarque principale sur la scolarité de l'élève formulée par l'enseignante aux parents. Pour manifester leur compréhension, les apprenants doivent sélectionner parmi deux formulations celle qui correspond à ce que dit l'enseignante. L'écrit est donc présent dans la consigne. Le fait que les dires de l'enseignante soient reformulés à l'écrit en discours indirect permet de rentrer dans une énonciation plus distanciée, propre à l'écrit, et prépare progressivement à la lecture de phrases complexes.

Une nouvelle conceptualisation apparait dans l'activité 13. Elle porte, cette fois, sur la formulation d'actes de parole. Il s'agit de classer des formules liées à des actes de parole que l'on peut poser dans une situation effective (donner/demander un renseignement, exprimer son accord/désaccord) et ainsi d'élargir ses savoirs linguistiques. L'intention est d'aboutir à la constitution d'un référentiel de formules clés à mobiliser pour s'adresser à un enseignant lors d'une réunion de parents.

La quatorzième et dernière activité avant la tâche finale consiste en un entrainement lors duquel il s'agit, pour les apprenants, de consolider les nouveaux apprentissages en s'exerçant à réemployer les savoirs engrangés. Cette activité invite les apprenants à jouer une courte saynète entre enseignant et parent en alternant les rôles et en changeant régulièrement de coéquipier. De manière autonome, ils répètent certaines structures linguistiques, s'auto ou se co-corrigent avant de passer à la tâche finale. Cette activité a le mérite de mettre les apprenants en action et de favoriser les rappels, ce qu'ont souligné les formatrices.

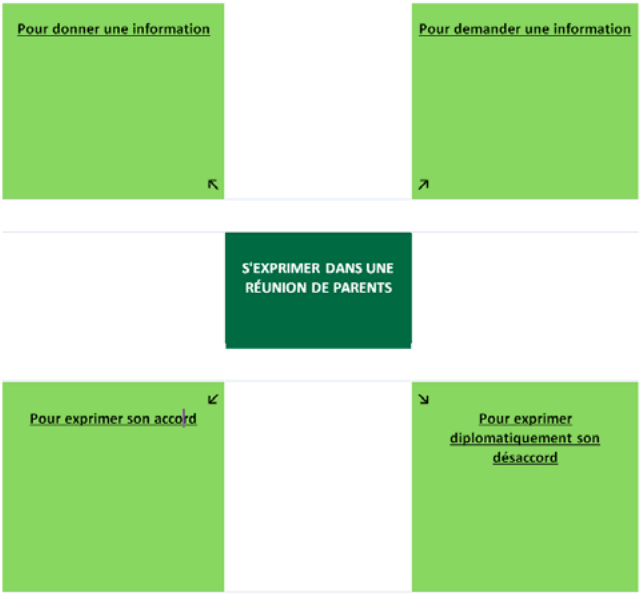



*Figure 6. Fle en récits - conceptualisation des actes de parole*

La tâche finale consiste en un jeu de rôles en binômes. Les deux apprenants réfléchissent d'abord à une situation spécifique de la scolarité d'un élève (difficultés, réussites) puis jouent la saynète devant le groupe-classe. Le jeu de rôles est préparé et, pendant cette préparation, l'enseignant reste à disposition des apprenants pour les aider à trouver les termes corrects et à structurer leurs phrases. Ceux-ci peuvent utiliser l'écrit durant la préparation mais pas lors du passage devant les autres apprenants de la classe. Les erreurs sont commentées par l'enseignant et les apprenants après chaque prestation.

Pour réaliser cette saynète, les apprenants doivent mobiliser les ressources engrangées en amont dans la séquence, notamment via les lectures, et réinvestir ces acquis dans une simulation orale. Ce transfert a été réalisé de manière variable selon les groupes. Cette tâche finale orale a été bien reçue sur le terrain. Les formatrices y ont vu une manière de mettre les apprenants en action. Les apprenants ont apprécié le fait d'être plongés dans une situation réaliste proche de ce qu'ils pourront vivre dans la société d'accueil.

## Conclusion

Expérimenter “Réunion de parents” à différents niveaux a permis de constater que cette séquence, où l’accent est mis sur la langue en situation et sur la préparation des apprenants en tant qu’acteurs dans la société d’accueil, répond aux besoins des formateurs et des apprenants. À l’issue de l’expérimentation, les trois formatrices, qui ont utilisé la séquence dans leur enseignement, ont valorisé le fait qu’elle permet la participation active des apprenants, qu’elle donne des clés pour apprendre à s’adresser à un enseignant et qu’elle donne à voir la culture du monde scolaire en Belgique francophone. Une formatrice a également relevé la progression adéquate des activités de compréhension, de production et d’appropriation de structures qui conduisent à la réalisation de la tâche finale.

La diversité et le choix des documents (authentiques ou spécifiquement construits pour ce public) ont également été appréciés. Dans l’approche choisie, le travail sur la lecture ne se limite pas à un jeu de questions et réponses qui sert uniquement à la vérification de la compréhension. La lecture est avant tout finalisée. Elle offre aux lecteurs l’occasion d’une mise en action concrète : on lit pour s’informer, prendre position, débattre, s’inscrire à une réunion, découvrir des pratiques relativement codées de la société d’accueil… On procède à la construction du sens grâce à plusieurs lectures d’un même document, en ciblant des modes de compréhension à chaque fois différents (lecture globale, sélective, exhaustive), en mutualisant les forces de chaque apprenant. On réemploie ensuite les apports engrangés grâce aux lectures dans une tâche de communication proche d’une pratique sociale que l’on aura à vivre par la suite. Les activités de lecture sont contextualisées, effectuées dans un but, posent un problème à résoudre, et privilégient une ou plusieurs stratégie(s) de lecture.

À travers les outils présentés sur le site, “FLE en récits” offre des séquences d’apprentissage, des supports spécifiques, des apports formatifs et, surtout, des démarches d’enseignement de la langue que les formateurs et les enseignants peuvent s’approprier et décliner différemment en fonction du groupe-classe qu’ils ont devant eux.

Une formatrice de l’asbl “Espoir et Vie” a spontanément créé une version “apprenants” de la séquence à l’attention d’autres centres de formation[4]. Dans l’asbl “Maison de Quartier Helmet”, les formateurs ont pour projet d’entamer une collaboration avec l’école primaire située à côté de leurs locaux afin de sensibiliser les enseignants à une simplification des documents scolaires destinés aux parents allophones. Espérons que le site “FLE en récits” aura le mérite de générer d’autres initiatives de la part de ses utilisateurs !

4 Ce document est disponible sur le site FLE en récits ainsi que sur le site de l’asbl (https://espoir-et-vie.be/ressources-pedagogique/).

## Références bibliographiques

Abry, D., & Chalaron, M.-L. (2014). *Grammaire des premiers temps.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

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

Charles, P. (2011). *Conjuguer ? Oui, mais autrement.* Namur : Labor Éducation.

Collès, L. (2007). Littératie : le français comme langue usuelle et langue de scolarisation. *Le Langage et l'Homme, 42,* 67-76.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux, descripteurs.* Disponible sur https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

David, C. & Abry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée.* Paris : Hachette.

Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit.* Paris : Ophrys.

OCDE (2000).*Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.* Disponible sur : https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf

Puren, C. (2011). *Référentiel FLI - français langue d'intégration.* Disponible sur https://www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/

Redijal, N., & Ammouden, A. (2020). Littératie et genres textuels : vers l'intégration des compétences en classe de FLE., Didactiques, 9, 78-101.

Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? *Travaux neuchâtelois de linguistique, 53,*93-112.