

## **La réalité des pratiques de classe en milieu associatif**

### **Comment gérer l'hétérogénéité ?**

#### **Public d'adultes migrants**

Cécile Bruley-Meszaros

Université Descartes - Paris 5, France

#### **Résumé**

*Cette recherche concerne les situations et pratiques de classe en milieu associatif. L'expérience présentée a été menée dans une association parisienne qui accueille un public d'adultes migrants ayant pour objectif de maîtriser le français afin de s'intégrer professionnellement en France.*

*Si le point commun de ces adultes est la volonté d'apprendre la langue française, travailler en tant qu'enseignant dans ce type d'association met en évidence la gestion d'une hétérogénéité à facettes multiples. En effet, les disparités concernent aussi bien le niveau des apprenants dans une même classe (absence de test d'entrée ; arrivées et départs permanents), leurs besoins, leurs profils, leur maîtrise de l'oral et de l'écrit que les formations et pratiques des enseignants bénévoles. Dans un premier temps, nous tenterons donc de présenter un modeste état des lieux pour cette association et ensuite, nous proposerons une ébauche de réponse didactique pour ce terrain.*

#### **Mots-clés**

migrants, vie associative, français langue étrangère, hétérogénéité

#### **Managing Diversity. The Challenge of Teaching French as a Foreign Language to Adult Immigrants in a Voluntary Association in Paris**

#### **Abstract**

*This study concerns the context and practice of French as a second language instruction in the voluntary sector in Paris. The work discussed was undertaken within an association for adult immigrants. The objective of this association is to equip their learners with the language skills necessary to allow their integration into the French workforce. Perhaps the*

*greatest challenge facing the teacher of adult immigrants in such a context is the problem of diversity. Each student arrives with a different level of language skills (oral and written), with a different background, and different needs. Matters are not helped by the absence of an entry test, the constant coming and going of new students, and the differing levels of expertise and teaching techniques amongst the staff of voluntary teachers. We will begin with a modest sketch of things as they stand at this association before tentatively outlining a pedagogical response to the challenges posed.*

## **Keywords**

immigrants, voluntary associations, French as a foreign language, diversity

## **1. Introduction**

Cette recherche concerne les situations et les pratiques de classe en milieu associatif. L'expérience présentée a été menée dans une association parisienne qui accueille un public d'adultes migrants ayant pour objectif ou plutôt comme besoin vital de maîtriser le français afin de s'intégrer professionnellement et si possible de progresser socialement en France.

Le point de vue adopté est celui d'une praticienne, travaillant sur le terrain, interpellée par ses difficultés et ses spécificités. En effet, même en tant qu'enseignante formée en français langue étrangère (FLE), ce terrain met en évidence le fait que nous ne sommes pas vraiment préparés à ce type de public et c'est pour cela que nous nous interrogeons sur un certain nombre de points. Il s'agit donc d'une observation participante, sachant que les recherches ne font que débiter : nous n'en sommes qu'au stade de la pré-enquête.

Face à la complexité de ce terrain, nous nous demandons d'une part comment cerner et sérier les problèmes rencontrés. D'autre part, en tant que praticienne, nous nous situons au niveau de la didactique du français langue étrangère, c'est-à-dire que nous nous intéressons aux méthodologies, aux techniques de classe, aux matériels didactiques et que nous nous interrogeons sur les réponses didactiques à apporter pour tenter de résoudre en partie l'hétérogénéité à multiples facettes observée sur le terrain, ceci sans ignorer les études faites dans les domaines de l'acquisition et de la sociolinguistique (Fraenkel, Fregosi, Vasseur, 1981 ; Noyau, 1981), ainsi qu'en matière d'identification des besoins des migrants (Porcher, 1982).

Le corpus sur lequel nous nous appuyons est composé d'une part d'un fascicule regroupant l'ensemble des réponses au questionnaire distribué en 2003, du *Livret des animateurs de la section alphabétisation-Français Langue Etrangère de l'Association X* rédigé d'après ces réponses, et d'autre part de questionnaires que nous avons conçus et distribués aux autres formateurs en 2005, ainsi qu'aux étudiants de notre classe (uniquement dans notre classe pour cette pré-enquête, sachant qu'il est prévu de les distribuer dans d'autres classes ultérieurement).

Ainsi, dans un premier temps, nous tenterons donc de présenter un modeste état des lieux de cette association et ensuite, nous nous interrogerons sur les activités que nous pouvons proposer pour ce type de classe.

### **Présentation de l'association<sup>1</sup>**

Il s'agit d'une association parisienne régie par la loi 1901, existant depuis 30 ans et subventionnée par le FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations) et la mairie de Paris (fonds auxquels s'ajoutent l'argent récolté lors des braderies, des dons, ainsi que les cotisations des étudiants – à hauteur de 70€ par an). Son activité est assez large, puisqu'en plus des cours de FLE, d'alphabétisation et de remise à niveau, l'association propose des services d'entraide, d'aide alimentaire, de braderie de vêtements, d'accompagnement scolaire (du CP à la terminale), de halte-garderie et des services intermédiaires (aide à domicile, etc.) .

La section "Alphabétisation, Français Langue Etrangère" compte environ 300 étudiants (364 inscrits pour 2003-2004 dont 220 présents régulièrement – les chiffres pour 2004-2005 ne sont pas encore disponibles puisque les inscriptions sont encore possibles) et 42 formateurs bénévoles. Les cours sont dispensés principalement les soirs de 19h30 à 21h30, certains groupes, notamment d'alphabétisation, se réunissant les mardis et vendredis après-midi. Les stagiaires sont répartis en 8 groupes selon 5 niveaux différents. Les inscriptions se font pour la plupart en septembre et le calendrier est dicté par le rythme scolaire.

---

<sup>1</sup> La présidence de l'association et les membres ont souhaité garder l'anonymat, mais ont néanmoins communiqué toutes les données qui étaient en leur possession. Les informations concernant l'association sont donc extraites du *Livret des animateurs de la section alphabétisation-Français Langue Etrangère de l'Association X*.

## **2. Etat des lieux**

Si le point commun de ces adultes est la volonté d'apprendre la langue française, travailler en tant qu'enseignant dans ce type d'association met en évidence la gestion d'une hétérogénéité à facettes multiples. Nous présenterons donc cette diversité qui se retrouve à plusieurs niveaux : divers publics, classes hétérogènes, formations des formateurs très disparates, pratiques de classe multiples et variées, gestion des va-et-vient.

### **2.1. Hétérogénéité des publics**

#### *2.1.1. Qui sont ces apprenants ?*

En 2004-2005<sup>2</sup>, 23 nationalités différentes étaient représentées au sein de l'association. Quant à leur lieu d'habitation, il est varié : ils viennent de tous les arrondissements de Paris et également de la banlieue parisienne (voir le tableau 1). Pour leur niveau de scolarisation, 24% n'avaient jamais été scolarisés avant de s'inscrire à l'association, 64 % avaient été scolarisés (voir les pourcentages détaillés dans le tableau 2), et 12 % d'entre eux avaient un niveau égal ou supérieur au bac. En ce qui concerne leur activité, la majorité d'entre eux étaient insérés en milieu professionnel.

---

<sup>2</sup> En 2003-2004, seulement 13 nationalités différentes étaient représentées. Comme a pu le constater Martine Morisse dans son rapport (Morisse, 2003 : 17), il y a également dans cette association parisienne un élargissement des origines géographiques des stagiaires.

<b>Arrondissements</b>	<b>%</b>
6 <sup>ème</sup>	4
10 <sup>ème</sup>	14
14 <sup>ème</sup>	11
17 <sup>ème</sup>	7
18 <sup>ème</sup>	6
19 <sup>ème</sup>	14
20 <sup>ème</sup>	27
<b>Départements</b>	<b>%</b>
92	6
93	5
94	6
<b>Total</b>	<b>100</b>

**Tableau 1 – Provenance des stagiaires**

Niveau	%
non scolarisé	24
CP-CM2	10
6ème	7
5ème	10
3ème	8
2nde	16
1ère	14
Bac et +	12
<b>Total</b>	100

Tableau 2 – Niveau scolaire (à l'entrée)

### 2.1.2. Leurs niveaux de français

Nous savons bien que généralement dans une classe, l'homogénéité parfaite n'existe pas, néanmoins l'évaluation diagnostique initiale permet de former des groupes de niveaux. Dans cette association, un test d'entrée avait été conçu (plutôt orienté illettrisme, c'est-à-dire visant à tester les savoirs de base, plus précisément la lecture et l'écriture), mais dans la pratique, il n'est pas réellement suivi. On peut donc finalement dire qu'un apprenant est envoyé dans telle ou telle classe sans vraiment avoir passé d'évaluation initiale, d'où inévitablement de gros problèmes d'hétérogénéité des niveaux dans toutes les classes.

Dans chaque classe, il existe donc d'énormes décalages entre les niveaux d'oral d'une part, et les niveaux d'écrit d'autre part. Par exemple pour le cas de notre classe, nous pouvons dire que les niveaux de compréhension et production orales varient du niveau A1 (Conseil de l'Europe, 2001) (**Exemple** d'une femme arrivée en France en janvier 2005, et participant à notre cours depuis le 09 mai 2005) au niveau C2 (**Exemple** d'une femme scolarisée en français et parfaitement bilingue à l'oral). Pour l'écrit, l'hétérogénéité est tout aussi importante : certains apprenants ont des compétences graphiques – geste graphique et espace

graphique – (Bento, 2005) encore très fragiles (**Exemple** d'un homme non alphabétisé dans son pays d'origine et alphabétisé en français langue étrangère) et d'autres ont un niveau B1 voire plus à l'écrit et en sont à travailler les compétences textuelles (objectifs et types textuels ; relations interphrastiques ; progression thématique), bien sûr tout en continuant à consolider leurs compétences linguistiques.

## 2.2. Hétérogénéité au sein de la classe

### 2.2.1. Quels profils ? FLE, alphabétisation ou illettrisme (FAS, 1996 : 10) ?

Commençons par définir brièvement ces trois profils, sachant que les variables clés qui permettent de les différencier sont généralement les suivantes : l'apprenant est-il francophone ou non-francophone ? A-t-il été scolarisé ou non ? Maîtrise-t-il les savoirs de base ou non (FAS, 1996 : 13) ? D'après ces variables, on parle généralement de profil FLE pour les *“publics non-francophones ayant un bon niveau de scolarité dans le pays d'origine, maîtrisant les savoirs de base et étant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère”* (FAS, 1996 : 4, 10). L'alphabétisation concerne principalement les apprenants non-francophones (éventuellement les francophones non scolarisés, sachant qu'ils sont rares) qui *“dans leur grande majorité se caractérisent pas une scolarité très courte ou une non scolarisation dans le pays d'origine”* (FAS, 1996 : 4). Quant à l'illettrisme, il s'agit en général de *“francophones scolarisés à des degrés divers qui ne maîtrisent pas les savoirs de base”* (FAS, 1996 : 10). Les rapports entre les différents profils étant posés, voyons maintenant comment ils s'articulent sur le terrain étudié.

Si Martine Morisse (2003 : 19) constatait une élévation du niveau de formation générale, il nous est plus difficile de comparer (vu le manque de données), mais nous pouvons dire que les personnes suivant un cours d'alphabétisation se montent à un quart du total des stagiaires et a priori les  $\frac{3}{4}$  relèvent de problèmes de français langue étrangère. Les cas d'illettrisme ne sont apparemment que très rares au sein de l'association. Par ailleurs, il faudrait également affiner les profils car si la majorité des stagiaires relèvent apparemment du FLE (certains ont un niveau de scolarisation allant jusqu'aux études supérieures), d'autres ne sont plus considérés comme personnes à alphabétiser, mais il faut noter que leur entrée dans l'écrit s'est faite très tardivement et en français langue étrangère (**Exemple** d'un stagiaire alphabétisé en français langue étrangère depuis 4 ans à l'association). Et toutes ces personnes sont dans la même classe bien sûr ! Notons qu'une étude plus approfondie des profils serait fort utile, car

tous les cas ne sont pas si simples et cela permettrait une catégorisation des profils plus fine. Ce travail est prévu pour la suite de l'étude.

### 2.2.2. *Leurs différents besoins*

Pour ce point, il s'agit des réponses de nos étudiants auxquels nous avons demandé de remplir un questionnaire. Il faudrait bien sûr pour l'année prochaine étendre cette démarche à toutes les classes pour vérifier les besoins de l'ensemble des apprenants de l'association.

Ont-ils plutôt besoin d'un **français oral et/ou écrit** ? De manière générale, les apprenants ont davantage exprimé un besoin d'améliorer l'écrit et d'autres, plus minoritaires, l'oral.

Ont-ils besoin de travailler plutôt **la compréhension ou plutôt la production** ? Généralement ils insistaient davantage sur la production écrite ou orale, mais moins sur leurs problèmes de compréhension, qui souvent restent bien évidemment encore à améliorer.

## 2.3. *Hétérogénéité de la formation des formateurs*

Voyons maintenant quelques informations sur la formation des formateurs. Comme nous l'avions mentionné en introduction, tous les formateurs sont bénévoles et l'association n'est pas en mesure d'assurer de coordination ou d'encadrement pédagogique. Il faut rappeler que ces associations font appel à des personnes de bonne volonté et qu'elles comblent un vide institutionnel, la mairie de Paris n'offrant pas un nombre suffisant de places en FLE à prix modéré.

Dans son rapport, Martine Morisse avait analysé les pratiques de classe auprès des organismes de formation adhérents au CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion) et les données faisaient apparaître "*un profil de formateurs très qualifiés et très expérimentés*" (Morisse, 2003 : 78). Mais en ce qui concerne le milieu associatif, **la réalité est très différente**, puisqu'il ne s'agit pas du tout de centres de formation linguistique employant des enseignants rémunérés, mais d'une association où des bénévoles assurent les cours de FLE et d'alphabetisation. Leur formation et leur métier n'ont donc souvent aucun rapport avec l'enseignement du français langue étrangère et l'alphabetisation.

### 2.3.1. *La formation des formateurs*

Aucun formateur n'a de formation initiale en FLE ; les formations et professions sont extrêmement variées et nous ne disposons pas de statistiques pour l'ensemble des formateurs.

Nous pouvons néanmoins citer quelques exemples : professeurs des écoles, formations en géologie, droit et commerce international, ingénieurs, art dramatique, secrétariat, etc.

### *2.3.2. Leur expérience professionnelle en FLE*

Elle est très variable et leur expérience correspond en fait à l'ancienneté qu'ils ont au sein de l'association, c'est-à-dire entre 1 et 15 ans. Si les bénévoles en font la demande, ils peuvent suivre des formations assurées par le FASILD, formations allant d'une journée à 4 jours. Certains en ont suivi.

### *2.4. Hétérogénéité des pratiques de classe*

Au préalable, il faudrait déjà mentionner toute la difficulté d'une continuité dans les pratiques de classe, étant donné que les cours, qui ont lieu deux fois par semaine à raison de deux heures le soir, sont généralement assurés par deux enseignants bénévoles différents, sachant qu'une collaboration constructive est souvent difficile à mettre en place. En outre, il faut ajouter que les classes peuvent compter entre 2 et 50 apprenants (50 plutôt en début d'année) et que le matériel pédagogique ainsi que les ressources sont limités. Nous allons donc présenter quelques exemples de pratiques de classe, sachant que nous ne pourrions pas rendre compte de l'ensemble dans cette courte présentation, vu la diversité rencontrée.

Nous nous attacherons ici à quelques points comme par exemple l'objectif du cours, le ou les manuels utilisés et nous finirons par donner quelques exemples de cours. En effet, le recueil de données n'est pas évident comme le soulignait Véronique Castellotti en disant :

*Ainsi, à la question "Comment pourriez-vous définir votre méthodologie" posée dans le cadre d'une enquête portant sur les pratiques de classe et la formation des enseignants, des professeurs de langues étrangères de l'enseignement secondaire, français et italiens, répondent de façon pour le moins embarrassée. Cet embarras se traduit, pour près du quart d'entre eux, par une absence de réponse (Castellotti, 1995 : 50).*

Contrairement à la recherche de V. Castellotti, les formateurs de l'association ayant souvent peu voire aucune référence théorique, nous avons davantage ciblé nos questions en demandant par exemple : "Quel est l'objectif général de vos cours de français ? Quels manuels et outils pédagogiques utilisez-vous pour vos cours ? Comment se déroule habituellement une séance de cours ? ...". Voici quelques réponses présentées sous forme de tableau. Toutes ces réponses sont extraites du fascicule regroupant l'ensemble des réponses au questionnaire

distribué en 2003 (pour le tableau 3) et du *Livret des animateurs de la section alphabétisation-Français Langue Etrangère de l'Association* (pour le tableau 4).

<b>Animateurs</b>	<b>Objectifs du cours</b>
<b>AG</b>	Les faire progresser, mais aussi de se sentir bien ensemble, de devenir un groupe qui communique aussi en-dehors des cours, mais cela ne marche pas tous les ans !! J'organise une petite sortie dans Paris, suivie d'autres... s'il y a demande. Leur faire comprendre un peu la vie (et le savoir-vivre) en France. Démocratie, Femmes etc.
<b>DS</b>	Arriver à prendre la parole aisément, comprendre une question posée et savoir y répondre, connaître les bases de la grammaire
<b>ER</b>	Rédiger de façon compréhensible. Parler de façon compréhensible en gommant le plus possible les accents
<b>IP</b>	Maîtrise de la conjugaison et de sa bonne utilisation, autant que possible de la grammaire, bonne expression orale, enrichissement de leur vocabulaire
<b>JMT</b>	Comprendre et s'exprimer pour les besoins les plus courants.
<b>PS</b>	Maîtriser la lecture. Acquérir du vocabulaire. Faire des phrases en les construisant correctement. Acquérir quelques règles très simples de grammaire
<b>PF</b>	Arriver à prendre la parole aisément, comprendre une question posée et savoir y répondre, connaître les bases de la grammaire, savoir rédiger une lettre simple
<b>PG</b>	Savoir dire, écrire, comprendre et lire les informations basiques nécessaire à la vie quotidienne
<b>SM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• améliorer leur niveau d'écrit (orthographe, formulation, grammaire, vocabulaire), leur niveau de lecture et leur compréhension</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>leur donner envie de lire et d'aller dans des endroits où on parle français, pour pouvoir progresser « tout seul » en parallèle avec les cours.</li> </ul>
--	---

**Tableau 3 – Objectifs du cours**

Il est intéressant de noter que les objectifs des formateurs sont très construits et qu'ils ne se limitent pas à la grammaire et à l'orthographe. Ils ne disent pas "bien parler", mais plutôt "se faire comprendre", "comprendre et s'exprimer pour les besoins les plus courants". Finalement, nous nous rendons compte que les objectifs se situent plutôt dans le communicatif et le fonctionnel.

Nom des animateurs	Genre	Editeur	Type
<b>AG</b>			
Les Verbes Français		Payot	C
<b>DS</b>			
Initial 1 Cours		Taxi – Hachette	O
Initial 1 cahier d'exercices		Taxi – Hachette	O
Grammaire pratique du français		80 fiches – Hachette	
Grammaire en contexte		Hachette	
Oral en contexte		Hachette	
<b>ER</b>			
MAUGER II		Hachette	
Cours de civilisation française-Sorbonne		Hachette	
Cours d'orthographe-BLED		Hachette	

Orthographe et dictées efficaces		Nathan	
Grammaire progressive du français		CLE-international	
<b>IP</b>			
Grammaire du Français (cours de civilisation française de la Sorbonne)	Cours théorique	Hachette	S
Grammaire – Exercices Niveau supérieur I	Exercices	Hachette	P
Je leur conseille d'acheter pour eux un livre de conjugaison type Bescherelle.			
<b>JMT</b>			
MAUGER 1			P C
BESCHERELLE			
<b>PS</b>			
Méthode d'apprentissage de la lecture Adultes immigrés		RETZ – Bernard Gillardin	S & P
<b>PF</b>			
Initial 1 vocabulaire / grammaire		CLE international	O
Initial 1 cahier d'exercices		CLE international	O
<b>PG</b>			

Champion		CLE	O
<b>SM</b>			
Les BESCHERELLES		HATIER	S
Grammaire progressive du Français-niveau avancé		CLE international	S P

**Tableau 4 – Livres utilisés (conseillés), type d'utilisation : S : support pour préparer le cours, P : photocopie aux élèves, C : conseil d'achat aux élèves, O : obligation d'achat aux élèves.**

En analysant les données du tableau 4, nous voyons que les livres utilisés sont tantôt destinés plutôt à un enseignement de FLM (français langue maternelle), comme les Bescherelles, tantôt destinés à un enseignement du FLE (Initial, Champion, Grammaire en contexte). Quant à la méthodologie utilisée (Germain, 1993), nous voyons que vu le matériel utilisé, elle peut aller de la méthode traditionnelle à la méthode communicative, sachant que seules des observations de classe (que nous souhaitons faire ultérieurement) pourraient nous permettre de décrire la réalité des pratiques de classe.

Quant à la manière dont une séance de cours se déroule habituellement, voici dans un premier temps une explicitation détaillée d'un des formateurs, puis un tableau récapitulatif (voir le tableau 5) présentant un exemple de cours type par les différents formateurs. Ces données sont également extraites du fascicule regroupant l'ensemble des réponses au questionnaire distribué en 2003.

**AG :**

*En attendant les retardataires, je commence par une dictée. Ou bien un é. l'écrit au tableau et nous la corrigeons ensemble ou bien, quand je veux voir où ils en sont, je ramasse et corrige les feuilles et les commente la prochaine fois. J'attache peu d'importance à l'orthographe, puisque rares sont ceux qui écrivent. Mais je profite de la dictée pour la révision. Je crois qu'il faut en général avoir entendu un mot tout à fait nouveau 7 fois avant de le retenir.*

*Puis, je demande ce qu'ils ont retenu du cours précédent. En général peu de choses. Donc je répète tout en plus vite, à l'intention des é. qui avaient manqué la dernière fois.*

*Puis j'aborde ou continue l'explication d'un sujet grammatical, suivi par des exercices (de mon cru). Et je suis célèbre pour mon « Faites-moi une phrase avec... ! » Cela permet parfois des discussions, que je favorise. Là, il y a la grande difficulté que ce sont toujours ceux qui en*

*ont le moins besoin qui parlent le plus. Je demande alors en aparté aux forts en parole de se retenir pour donner une chance aux faibles. De même, je dis mille fois à ceux qui soufflent la réponse demandée à leur voisin : « Laissez-lui le temps de réfléchir ; vous ne lui rendez pas service ! »*

*Quand ils commencent à être las, je leur donne une lecture, si possible en rapport avec ce sujet.*

*Ex : Imparfait (et passé composé) donc texte au passé (souvent de mon cru, sinon d'un auteur français, ou d'un journaliste actuel).*

*Dans le dernier quart d'heure, quand j'en sais, je leur propose des devinettes, de petits jeux, une chanson, des phrases casse-langue...*

*Je fais comprendre aux é. que je m'y connais un peu dans les problèmes de « papiers » et les invite à me « consulter », ce qui se fait entre 21h15 et 21h25.*

<b>Activités</b>	<b>Durée</b>	<b>Supports utilisés</b>	<b>Commentaires/ méthode /fréquence</b>
<b>DS</b>			
Lecture /compréhension	30min	Livre/cours	Leçon du livre initial 1 – Oral + écrit
Vocabulaire/grammaire	30min	Livre/exercices	Exercices se rapportant à la leçon
Break	10 min		
Autres	20min	Exercices divers	Oral et écrit sur divers thèmes : coutumes, actualité, recettes...
<b>ER</b>			
Grammaire	3/4h	Synthèse de plusieurs grammaires	Toutes les semaines

Orthographe	3/4h	Dictée	
Lecture	½ heure	Livres/journaux	
<b>IP</b>			
Grammaire	± 2h	Grammaire du Français (cours de civilisation française de la Sorbonne)	Explication de la théorie avec exemples écrits au tableau puis exercices ensemble (exercices Hachette )
Conjugaison	± 2h	Grammaire du Français (cours de civilisation française de la Sorbonne) : pour moi	Explication de la théorie avec exemples écrits au tableau puis exercices ensemble (exercices Hachette )
Vocabulaire/lecture	± 2h	Copie d'articles de journaux, magazines, nouvelles	Lecture à voix haute par les élèves d'un article distribué et explication au fur et à mesure du vocabulaire. Discussion
Dictée	± 1h	Dépêche d'actualités	Correction au tableau par les élèves, explication de vocabulaire, de grammaire et discussion
<b>JMT</b>			
Dictée	45 min		En moyenne 1 fois sur 2
Lecture	45 min	Livre	Chacun lit
Exercices grammaire	30-45 min	Livre	En simultané (écrit) en direct (tableau) ou par oral
Conversation/adaptation culture française	Variable	Rien	Selon actualité et questions

<b>PS</b>			
Exercices sur le vocabulaire et la compréhension pour bien maîtriser la lecture	Variable	Livre : Méthode d'apprentissage de la lecture Adultes immigrés	
	Variable	Cartes – dessins Exercices complémentaires que j'élabore moi-même en complément de ceux du Livre	
<b>PF</b>			
Vocabulaire/grammaire	30min	Livre	Leçon du livre initial 1
Vocabulaire/grammaire	30min	Cassette audio	Support de la leçon
prononciation	30min	Exp. Parlée	Sur un thème divers
Autres	30min	Exercice divers	Compréhension d'un texte, poésie,
<b>PG</b>			
Discussion	20 min	Aucun, Thème général du type qu'avez-vous fait le week end dernier....	Seulement dans la deuxième partie de l'année quand les élèves en sont capables La parole est donnée à tous les élèves
Dictée	20 min	Tableau	Sur le vocabulaire et la grammaire vue la semaine précédente

			Les élèves viennent corriger au tableau
Ecoute	10 min	K7	Je fais répéter chaque phrase par les élèves sans le livre
Lecture	10 min	Texte du manuel	Je fais lire tous les élèves
Explication de texte	30 min	Tableau	
Grammaire/conjugaison / phonétique	30 min	Tableau	
<b>SM</b>			
Cours (orthographe, grammaire)	40	Tableau	
Exercice sur le cours	40	Photocopies	
Rédaction ou dictée			
Lecture, expression orale	40	Photocopie article, poème, texte	Je corrige leur prononciation, leur mauvaise expression pendant la discussion  Parfois on écoute les informations du jour enregistrées à la radio

**Tableau 5 – Déroulement d'un cours**

Contrairement aux objectifs de cours qui apparaissent finalement assez communicatifs et fonctionnels, les explicitations du déroulement des cours semblent davantage traditionnelles. En effet, beaucoup de formateurs ont une vision assez traditionnelle de l'enseignement et insistent souvent sur les compétences linguistiques pures apparemment détachées des situations de communication, en proposant des séquences de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire, etc. Peu mentionnent les compétences communicatives comme les activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite). Cela dit, une

fois encore, des observations de classe permettraient de confronter la réalité des pratiques à ces explications fournies à l'écrit et plus précisément de dégager des oppositions entre les représentations et les pratiques des formateurs. Quant à l'utilisation des documents, quelques-uns utilisent par exemple des articles de journaux, des recettes de cuisine, des chansons ou des journaux radiophoniques. Mais bien souvent c'est le manuel de grammaire ou "une méthode personnelle" qui reste le fil conducteur des cours (voir les détails dans le tableau 5).

## 2.5. *Gestion des va-et-vient des apprenants*

Aux hétérogénéités précédemment décrites s'ajoutent aussi les arrivées et départs d'étudiants permanents, le noyau dur de la classe étant à certains moments assez restreint. Comme nous le voyons dans les témoignages suivants, la gestion des va-et-vient est assez individuelle, chaque formateur ayant sa propre réponse et faisant de son mieux. Voici quelques réponses de formateurs présentées dans le tableau 6 ci-dessous (réponses également extraites du fascicule regroupant l'ensemble des réponses au questionnaire distribué en 2003).

<b>Animateurs</b>	<b>Fluctuation des effectifs</b>
<b>AG</b>	C'est mon point faible, car je suis (le plus secrètement possible) vexée quand ils manquent ou viennent en retard ! J'essaie de leur expliquer que manquer leur fait du tort et venir en retard fait du tort aux ponctuels, puisque cela interrompt le cours. Mais cela ne sert à rien, et en fait, c'est souvent le travail qui en est la cause. Quand ils ne viennent plus du tout, cela me fait de la peine dans mon amour-propre ! Mais ils ne le sauront heureusement jamais !!!
<b>DS</b>	Décembre : Les meilleurs élèves vont avec un autre professeur. Janvier : Je recommence le cours depuis le début – révision très appréciée par les anciens élèves qui aident à leur tour les nouveaux arrivants. Je ne recommence pas après Pâques – nous continuons ensemble le programme du livre jusqu'à la fin Juin.
<b>ER</b>	La fluctuation se fait sentir au troisième trimestre. Le reste de l'année le groupe est assez stable.
<b>IP</b>	Dans les premières semaines toujours beaucoup d'inscrits. Disparition d'une partie de l'effectif assez rapidement. Nouveaux arrivés à la fin de l'année

	civile et début de l'année nouvelle. Baisse de l'effectif pendant le ramadan (si nous avons beaucoup de musulmans dans le cours). Difficile à gérer car on ne sait jamais combien ils seront.
<b>JMT</b>	Variation avec noyau dur de 10 personnes environ ; période creuse : ramadan ; fin d'année avec baisse progressive (usure ?).
<b>PS</b>	J'essaie au maximum de garder une cohésion dans le groupe. Dès le début de l'année, je n'accepte de prendre qu'une quinzaine d'élèves. Tout au cours de l'année, je filtre les nouveaux entrants.
<b>PF</b>	Dès décembre il y a déjà une forte défection environ 20% des inscrits d'octobre ne reviennent plus, en janvier le chiffre augmente de 10%, et à la rentrée du printemps environ 50% des inscrits initiaux restent. Des nouveaux viennent rejoindre le groupe (souvent de niveaux différents) mais en juin il ne reste que 60% des élèves. Cette fluctuation est plus facile à gérer dans un petit groupe que dans un groupe trop nombreux.
<b>PG</b>	Pendant tout le premier trimestre fluctuations très importantes, à chaque cours de nouveaux élèves. Comme l'effectif est très important cette fluctuation est ingérable, donc j'avance au rythme que j'avais prévu et ne recommence pas à zéro à chaque cours pour mettre à niveau les nouveaux arrivants.
<b>SM</b>	Très forte le premier mois- stabilisation le troisième trimestre. J'incite les élèves à travailler dans la durée. Les premiers cours sont assez indépendants les uns des autres.

**Tableau 6 – La fluctuation des effectifs. De quel ordre ? à quelle époque ? comment la gérez-vous ?**

Face à ce problème de va-et-vient permanents dont la gestion apparaît nettement pour tous les formateurs comme un problème délicat, se pose inévitablement la question de la mise en place d'une progression. Voyons quelles sont les propositions des formateurs (voir le tableau 7 ci-dessous extrait du fascicule des réponses intégrales).

<b>Animateurs</b>	<b>Organisation</b>
<b>AG</b>	Suivant progrès.
<b>DS</b>	Je n'ai pas d'organisation particulière, je suis en règle générale la méthode du livre support.
<b>ER</b>	Le cours est préparé pour une année. Il porte essentiellement sur les conjugaisons, les accords, l'utilisation correcte des pronoms personnels, la lecture.
<b>IP</b>	<p>Pas de plan de départ : plutôt révisions au début de l'année pour voir le niveau du groupe et leçons en fonction de ce niveau : grammaire, conjugaison, dictées.</p> <p>Eventuellement leçons suite à une demande spécifique.</p> <p>Cours aussi en fonction de ce que j'ai pu préparer (en fonction du temps que j'ai eu dans la semaine et éventuellement de ma fatigue personnelle !).</p> <p>Essai de changer de type de sujet d'une fois sur l'autre (éviter de faire plusieurs semaines de suite de la conjugaison uniquement par exemple).</p>
<b>JMT</b>	
<b>PS</b>	
<b>PF</b>	Je n'ai pas d'organisation particulière, je suis en général la méthode du livre support.
<b>PG</b>	
<b>SM</b>	Pour la première partie du cours : Conjugaison pendant le premier gros mois puis ensuite cours de grammaire suivant le livre (CLE) ajustés suivant le groupe et les conditions.

**Tableau 7 – Organisation dans l'année**

Il est intéressant de noter que trois formateurs sur 8 ne donnent aucune réponse. Cela confirme donc bien les propos de Véronique Castellotti : *“Cet embarras se traduit, pour près*

*du quart d'entre eux, par une absence de réponse*“ (Castellotti, 1995 : 50). Les autres formateurs se divisent en deux groupes : les uns expliquent tout simplement qu'ils "n'ont pas d'organisation particulière", "pas de plan de départ", et les autres disent qu'ils "suivent la méthode du livre support". Un formateur semble plus sensible aux va-et-vient permanents et au rythme des étudiants en disant qu'il organise ses cours "suivant les progrès". En fait, presque personne ne répond vraiment à la dernière partie de la question "comment la gérez-vous ?". Il apparaît donc assez clairement que les formateurs restent assez démunis et qu'ils n'ont pas de solution face à ces va-et-vient : ils adoptent alors pour la plupart une progression-type. Là aussi, des entretiens avec les enseignants nous permettraient de mettre à jour les techniques qu'ils utilisent sans pouvoir les mettre en mots, ou dont ils n'ont pas forcément conscience : en effet, ils ont sûrement des "trucs", mais ne croient pas toujours que cela vaut la peine d'être mis par écrit... Il y a souvent autocensure, ce qui pourrait d'ailleurs expliquer les différences entre le tableau "objectif du cours" et les autres, c'est-à-dire entre leurs représentations et leurs pratiques de classe.

Après avoir tenté de cerner les problèmes de ce terrain en dressant un rapide état des lieux, nous allons voir comment nous pouvons essayer d'apporter des réponses à cette hétérogénéité au niveau de la didactique des langues.

### **3. Que faire face à cette hétérogénéité ?**

A ce stade de la recherche, aucune observation de classe n'a encore pu être faite, ni aucun entretien avec les formateurs car il s'agit vraiment d'une pré-enquête pour tenter dans un premier temps de cerner les problèmes. Nous ne pouvons donc pour l'instant que faire quelques hypothèses et proposer quelques pistes didactiques qui nous permettraient de faire des choix didactiques et de tenter de verbaliser certaines priorités qui nous paraissent importantes pour ces classes par rapport aux difficultés rencontrées. Nous aimerions à nouveau insister sur le fait que si les formateurs bénévoles, souvent peu ou pas du tout formés en didactique du FLE, sont assez désarmés, nous éprouvons le même type de sentiment, bien que formée en FLE. Voyons donc quelques activités réalisées au cours de l'année dans notre classe, comme la pratique des quatre compétences en situation de communication de manière régulière et diversifiée. Par ailleurs, une importance toute particulière a notamment été accordée à la conceptualisation de la langue ainsi qu'aux correspondances phonies-graphies. De plus, nous avons fait travailler au maximum les apprenants en sous-groupes, les plus forts aidant ceux qui étaient plus en difficulté.

Au préalable, nous aimerions revenir sur la difficulté d'établir une progression linéaire dans ce type de classes. Nous avons finalement plutôt suivi une progression non-linéaire ou dite en spirale (Borg, 2001 : 154-155), se voulant fonctionnelle (axée sur les actes de parole) et s'inscrivant dans la méthode communicative ainsi que dans :

*un curriculum éducationnel postscolaire et dans une triple centration de la progression :*

- sur l'enseigné : en tant qu'individu et dans le cadre du projet personnel et professionnel de l'apprenant ;
- sur la matière à enseigner : libre (langue générale, communication courante, champs lexicaux ouverts à la vie quotidienne) ;
- sur l'objectif à évaluer : certifications institutionnelles (obtention d'un DCL : diplôme de compétence en langue, Delf, Dalf, Cambridge, etc.) (Borg, 2001 : 154).

### ***3.1. La pratique des quatre compétences***

Toutes les unités didactiques proposées aux apprenants respectaient au maximum la progression suivante : 1. Démarrage (à l'oral) ; 2. Compréhension (orale et/ou écrite) ; 3. Travail sur la langue ; 4. Expression orale et/ou écrite, d'après le modèle développé et explicité par Véronique Laurens (Laurens, 2003). Nous avons donc privilégié les compréhensions orales et écrites de documents authentiques de manière régulière, pour ensuite entreprendre une réflexion sur la langue – que nous allons détailler au paragraphe suivant – et enfin aboutir à des activités de systématisation et d'expression orale et écrite en situation de communication.

### ***3.2. La réflexion sur la langue***

Au niveau de la pratique des quatre compétences, le travail de réflexion sur la langue, également appelé conceptualisation, a pris toute son importance au sein de la classe. Nous avons travaillé de manière à ce qu'après l'activité de compréhension, les apprenants arrivent à repérer en situation de communication les formes du point linguistique travaillé, pour ensuite élaborer des règles de fonctionnement en sous-groupes, et enfin parvenir à la formulation de celles-ci au sein du groupe-classe. Tout ce travail de conceptualisation, développé dans le

manuel de Geneviève-Dominique De Salins (De Salins & Santomauro, 1997)<sup>3</sup> a permis aux apprenants de devenir plus autonomes dans leur apprentissage de la langue française.

### **3.3. Les correspondances phonies-graphies**

De la même manière, tout en suivant la progression des unités didactiques, nous avons introduit des activités supplémentaires insistant davantage sur les correspondances phonies-graphies, c'est-à-dire un travail sur le passage de l'oral à l'écrit. Ces activités ont débuté le cours et ont permis tout au long de l'année d'homogénéiser les différents niveaux entre les anciens et les nouveaux apprenants (vu les arrivées permanentes), également entre les apprenants orientés FLE et ceux orientés plutôt alphabétisation / illettrisme. Un retour sur les productions écrites a également permis à maintes reprises de faire des rappels sur les correspondances phonies-graphies.

Finalement, le travail au cours de l'année a consisté à donner aux apprenants des clés d'entrée pour apprendre à apprendre, leur redonner confiance, les encourager dans leur travail en français, les faire travailler en groupes d'entraide, et moins à travailler les compétences purement linguistiques.

Ces propositions de pratiques de classe peuvent-elles aider d'autres collègues ? Est-ce transposable à d'autres classes ? Ces activités répondent-elles véritablement aux besoins du terrain ?

## **4. Conclusion**

Après avoir tenté de montrer l'hétérogénéité à multiples facettes (divers publics, classes hétérogènes, formations des formateurs très disparates, pratiques de classe multiples et variées, gestion des va-et-vient) et proposer des pistes didactiques, cette expérience nous a surtout montré que ces heures de français permettaient de développer chez les étudiants des savoir-apprendre, d'identifier leurs points forts et leurs faiblesses afin de les guider dans leur apprentissage et de les inciter à travailler en autonomie. Ces cours permettent finalement aux apprenants de reprendre confiance en eux ainsi que de développer leur goût pour le français et de manière plus générale l'envie d'apprendre. Personnellement, nous pouvons dire que les activités proposées ont eu un impact positif sur les apprenants et nous avons pu observer des progrès, sachant qu'une étude plus systématique et plus importante mériterait d'être conduite

---

<sup>3</sup> Voir également l'ouvrage de Tagliante, C. (1994).

à partir de l'année prochaine afin de vérifier toutes ces hypothèses. Quant aux formateurs, les décalages observés entre objectifs et démarches et entre représentations et pratiques nous semblent révélateurs et devront faire l'objet d'une étude plus approfondie dans la suite de notre travail.

Dès à présent, quelques priorités nous apparaissent comme évidentes, et nous espérons pouvoir les mettre en place à partir de l'année prochaine. Tout d'abord un point fondamental serait de concevoir un test d'entrée, vraiment adapté au terrain et d'arriver à le mettre en place au sein de l'association, ce qui supposerait bien sûr une formation des enseignants sur ce point. Deuxièmement, il faudrait établir des tableaux de contenu, aussi bien au niveau des fonctions, que des notions et des catégories morpho-syntaxiques (Conseil de l'Europe, 2001) et ceci pour chaque niveau en se référant au Cadre Européen Commun de Référence. Ces tableaux devraient être accessibles et compréhensibles pour tous les formateurs et facilement applicables dans les classes.

Finalement, nous nous rendons compte à travers cette recherche-action que le travail à fournir pour tenter de résoudre certaines difficultés du terrain réside avant tout au niveau de la formation des enseignants. Mais comment parvenir à cela sans coordination pédagogique ? Une professionnalisation de ce type d'association nous paraît indispensable, d'autant plus que les effectifs de ces associations seront sans doute amenés à augmenter vu les dernières directives gouvernementales concernant le Contrat d'Accueil et d'Intégration destiné aux immigrés.

## Références

### Bibliographie

Bento, M. (2005). "Proposition d'une grille d'analyse des productions écrites de scripteurs en difficulté". *L'accès de tous à la lecture, l'écriture et aux compétences de base*. Lyon : ANLCI. pp. 3-11. Consulté en mai 2005 : <http://www.anlci.gouv.fr>.

Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Didier col. Studio didactique.

Castellotti, V. (1995). "Méthodologie : que disent les enseignants ?". *Le Français dans le Monde, Recherches et applications « Méthodes et méthodologies »*. Paris : Hachette. pp. 50-53.

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

De Salins, G.-D. & Santomauro, A. (1997). *Cours de grammaire française – activités niveaux 1 et 2*. Paris : Didier/Hatier.

FAS (Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles). (1996). *Référentiel de formation linguistique de base : livret 2 : repérage et positionnement des publics*. Lille : FAS, Conseil Régional Nord-Pas de Calais.

Fraenkel, B., Fregosi, D. & Vasseur M.-T. (1981). *L'écrit et les migrants*. Paris : Centre d'éducation permanente de l'université Descartes – Paris 5, Rapport de recherche pour l'Unesco.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.

Laurens, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*. Mémoire de DEA, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Morisse, M. (2003). *Etat des lieux des pratiques de formation linguistique*. Paris : CLP, rapport financé par le Fasild.

Noyau, C. (dir.) (1981). *Les travailleurs étrangers et la langue, Greco 13 Recherches sur les migrations internationales*. Paris : Université Paris 8.

Porcher, L. (dir.) (1982). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Saint-Cloud / Strasbourg : Credif / Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International col. Techniques de classe, 2001.

### **À propos de l'auteure**

**Cécile Bruley-Meszaros** a une formation en polonais (maîtrise à l'Inalco) et s'est également spécialisée en linguistique et français langue étrangère (DEA à Paris 5). Actuellement, elle prépare son doctorat en linguistique et s'intéresse notamment aux recherches concernant la syntaxe du français à des fins didactiques en FLE. En même temps, elle enseigne la linguistique générale et la didactique du FLE à Paris 5.

**Adresse :** Université Descartes - Paris 5, 26 rue Delambre, 75014 Paris, France.

**Courriel :** [cbruleme@hotmail.com](mailto:cbruleme@hotmail.com).