



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

## Lire le *20 Minutes* avec un public en alphabétisation : influence de la pratique réflexive sur l'acte d'enseignement

**Dao Mercier**

Centre de formation neuchâtelois pour adultes, Neuchâtel-Suisse

xuan-dao.vosangmercier@cefna.ch

Reçu le 10-04-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 26-09-2018

### Résumé

La presse écrite, comme nous le savons, est un support authentique qui permet d'aborder plusieurs aspects de la langue apprise tout en développant des compétences interculturelles ou sociolinguistiques. Si cette activité est devenue incontournable dans les classes de FLE, elle l'est bien moins avec un public en alphabétisation. Serait-il possible d'utiliser le journal avec ces apprenants qui n'ont pas un écrit connu ? De cette question est née l'expérience décrite dans cet article, expérience qui oblige l'enseignant FLE de se remettre en question en permanence afin de trouver une réponse adéquate aux besoins des personnes en alphabétisation.

**Mots-clés** : journal gratuit, alphabétisation, enseigner le FLS, migrants peu scolarisés, réflexivité

### Reading *20 Minutes* with Literacy Learners: How Reflective Practice Impacts Teaching

### Abstract

Written press, as we know, is an authentic medium, which touches on several aspects of the target language, whilst developing intercultural or sociolinguistic skills. Though this activity has become essential in French as a Foreign Language classes, it is much less the case with an audience with limited literacy. Would it be possible to use newspapers with these learners, who do not possess reading and writing skills? This question inspired the experiment described in this article. It is an experiment that forces the French as a Second Language teacher to continually question himself/herself in order to find an adequate response to the needs of basic literacy learners.

**Keywords**: free newspaper, literacy, little conventional schooling immigrants, teaching French as foreign language, reflective practice

### Introduction

Enseigner le français langue étrangère est toujours un sujet d'actualités, surtout dans le contexte actuel. Certes, ce « français » revêt depuis quelque temps déjà plusieurs nouveaux « habits », que ce soit du français langue seconde, des divers

français sur objectifs spécifiques ou plus récemment du français langue d'intégration. Ces nouvelles « appellations » entraînent naturellement des modifications que l'enseignant/formateur, premier concerné sur le terrain, est contraint de ou invité à adopter s'il souhaite toujours répondre aux besoins de ses apprenants. Cette pratique réflexive lui permettrait de se remettre en question sur son travail au quotidien, c'est-à-dire sur son acte d'enseignement et pourrait ainsi mener à des adaptations dans son rôle d'enseignant/formateur.

Mon article illustre cet enchaînement logique à travers un exemple de pratique de classe en Suisse romande, plus précisément dans le canton de Neuchâtel. Avec l'arrivée en masse des migrants venant des pays comme l'Erythrée, l'Afghanistan, la Syrie, etc. la Suisse, comme la France avant elle, doit faire face à un public pour lequel enseigner le français langue seconde d'une manière « classique » ne convient plus : des migrants en situation d'alphabétisation en français. Il ne s'agit plus de « lettrés » dans leur(s) langue(s) première(s) venant d'Allemagne, d'Espagne, des pays d'Europe de l'Est ou de la Suisse alémanique (migration interne). Pour ces derniers, les supports didactiques foisonnent, nous pouvons citer l'exemple du média sous tous ses formes. Une recherche avec le thème « la presse écrite en classe de FLE » sur Internet donne environ 190.000 résultats en même pas une seconde. Lire le journal, un jalon du parcours d'intégration sociale, est souvent proposée dans les classes de FLE. La question pourrait se poser, comme les apprenants en alphabétisation sont aussi des migrants et ont aussi besoin de s'intégrer, pourraient-ils lire le journal, comme tout le monde ? A première vue, cela semble irréaliste. Mais si « lire le journal » n'était juste qu'un prétexte pour s'alphabétiser en vue de s'intégrer ? L'enseignant/formateur de FLE/FLS pourrait ajouter aux mille façons d'exploiter un journal l'alphabétisation avec le gratuit *20 Minutes*.

## 1. Cadre de l'expérience

### a. Contexte

Comme d'autres pays développés, la Suisse accueille depuis les années 1990 un nouveau type de migrants : des réfugiés de guerre ou de divers conflits. Ces migrants sont arrivés en Suisse pour y rester, ils ne repartent plus dans leur pays d'origine comme les vagues d'immigrants antérieures, des travailleurs venant principalement d'Italie, d'Espagne ou du Portugal. Des cours de langues (allemand, français, italien) se développent, les enseignants de langue (dans le cadre de cet article, nous parlons bien entendu du français) se forment doucement. Le CECRL prend place au fur et à mesure et devient incontournable. Mais la Terre est devenue d'une certaine manière plate. Avec les Européens, les habitants de la Corne

d'Afrique ont « choisi » d'atterrir en Suisse, puis c'est le tour des Afghans, des Irakiens, des Iraniens ou des Sri-Lankais. Les personnes en apprentissage ne sont plus forcément scolarisées et/ou ne connaissent pas l'alphabet latin. Le français langue étrangère ou seconde se couple avec une nouvelle forme d'alphabétisation. L'enseignant/le formateur de français va devoir « muter » pour être à la hauteur de ce nouveau défi.

## **b. Institution**

Formatrice d'adultes, je travaille à temps plein pour le CEFNA, Centre de formation Neuchâtelois pour adultes (Suisse) dont

*Les activités principales [...] sont la formation d'adultes, le conseil, l'ingénierie de formation, les bilans et évaluations.*

*Le CEFNA permet de répondre à des besoins de perfectionnement, d'insertion, de développement professionnel ou personnel. Il propose des formations de base et spécialisées de différents niveaux (CFC pour adultes, brevets fédéraux, post diplôme ES, attestations).*

L'un des piliers du CEFNA, la filière « Formation générale et centre d'évaluation » propose des cours de français pour migrants, tous niveaux confondus. Je m'occupe principalement de deux cours : le premier pour des francophones (migrants ou natifs) qui ont besoin d'améliorer l'écrit dans le cadre d'un projet professionnel ; le second pour des personnes en alphabétisation. Le cours d'écrit est une situation que nous pouvons qualifier de « connue » (des apprenants scolarisés) même s'il a requis/requiert aussi une modification dans ma façon d'enseigner : des parcours individualisés, personnalisés et une différenciation à toute instance. Par contre, le cours d'alphabétisation constitue pour moi un défi quotidien. L'exemple de ma pratique réflexive prend donc naturellement appui sur ce dernier.

## **c. Moi - de l'enseignante FLE à la formatrice en alphabétisation**

Ma première expérience en tant qu'enseignante de français s'est déroulée au Vietnam, c'était bien entendu du français langue étrangère avec la langue 1, le vietnamien, comme langue commune. Je connaissais le public, nous utilisions des manuels de l'approche communicative et/ou du fonctionnel/notionnel. Mes questionnements d'enseignante étaient de l'ordre de la « rentabilité » pour l'institut de langue française où j'étais salariée : les apprenants s'intéressaient-ils assez au contenu du cours pour se réinscrire ? Certes, j'ai commencé à opérer de

petites adaptations en bifurquant dans du français de spécialité : de médecine ou des affaires principalement mais le profil du public ne changeait pas (des apprenants bien scolarisés et la langue de communication était toujours notre langue première).

Mon premier poste de formatrice français langue étrangère en France, à Rouen, en 2001 m'a plongée « brutalement » dans un autre contexte, l'univers de l'alphabétisation, sans préparation intellectuelle, ni formation préalable (dans l'esprit d'une Vietnamiennne, il n'était pas concevable que des personnes soient « analphabètes » en France !). Heureusement, avec des francophones venant du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, la « mutation » due au changement du profil et par conséquent des besoins du public s'est opérée d'une manière douce, nous avions au moins le français comme langue de communication. Les remises en question sur mon travail de formatrice (et non plus d'enseignante) ont commencé à cette époque.

En 2008, avec mon installation dans le canton de Neuchâtel, j'ai découvert avec étonnement que la Suisse romande, même si elle partage la même langue que la France voisine, n'accueille pas les mêmes « étrangers » : on trouve rarement des Maghrébins en Suisse. L'expérience française était certes aidante, mais l'organisation des cours de français dans le canton de Neuchâtel diffère de celle que j'ai connue en Normandie. Deuxième grand bouleversement, cette fois-ci, dans mon statut de formatrice : la Suisse porte un autre regard sur le métier d'enseignant/formateur en langues et, depuis 2015, distingue clairement deux aspects :

- L'aspect « pédagogique » : comme les enseignants dans le primaire ou le secondaire avec leur certificat d'aptitude pédagogique, les formateurs ayant comme public des adultes doivent être formés en formation d'adultes.
- L'aspect professionnel : les formateurs travaillant avec des migrants sont encouragés à obtenir le Certificat de formateur de langue dans le domaine de l'intégration.

## **2. Public et spécificités**

### **a. Profil du public**

Un cours d'alphabétisation pour adultes regroupe des apprenants qui n'ont jamais ou ont été très peu scolarisés dans leur langue maternelle. Ce constat, à première vue assez simple, revêt néanmoins des implications importantes pour le travail des formateurs/enseignants. Travaillant depuis 2001 avec ce public, j'ai pu en tirer quelques remarques fondamentales pour moi-même avant toute préparation de cours :

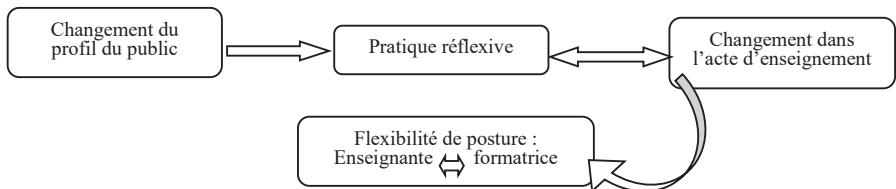
- Rien n'est facile, évident pour eux : tenir un crayon, ouvrir un livre (le sens de la lecture), écrire dans un cahier (l'appréhension de l'espace), etc. ;
- Le processus d'apprentissage peut s'enclencher ou pas du tout ;
- Le passage du concret à l'abstrait peut s'opérer ou pas du tout pendant la période de formation ;
- La progression d'alphabétisation est extrêmement lente, quasi nulle dans certaines situations (causes probables liées à d'autres problèmes tels que dyslexie, dysorthographe ou problèmes cognitifs, etc.) ;
- L'alphabétisation en français pourrait être facilitée pour certaines personnes venant des pays avec un alphabet latin ;
- L'oral prend une place très importante : les enfants démarrent leur scolarité avec la langue orale acquise (dans une certaine mesure, bien entendu).

A ces constats pourraient aussi s'ajouter toutes les difficultés liées aux conséquences d'un parcours quelquefois chaotique pour atteindre la Suisse et pour s'y intégrer, tout comme celles inhérentes à l'apprentissage à l'âge adulte en groupe.

### b. Pratique réflexive

Au fil des feedbacks, de formation continue et de remise en question, je suis arrivée à une combinaison qui prend en compte l'andragogie, la didactique du français langue seconde/d'intégration et celle de l'alphabétisation. Pour cette dernière, j'ai pris le parti d'appliquer la démarche multidimensionnelle du programme Alpha+ (créé par une collègue et moi-même).

Ainsi, nous pourrions avancer le fait qu'une modification dans les caractéristiques du public entraîne nécessairement des modifications dans l'acte d'enseignement. La lecture quotidienne du journal gratuit 20 Minutes pourrait être une bonne illustration de cette pratique réflexive.



Comme précisé *supra*, le niveau 1 (certificat FSEA) de la formation d'adultes définit les compétences d'un formateur pour animer des sessions de formation pour adultes comme suit :

- *Appliquer les objectifs globaux, l'approche andragogique et d'autres directives institutionnelles à ses sessions de formation.*
- *Concilier les objectifs et les contenus donnés avec les conditions cadres et les besoins des groupes spécifiques d'apprenants.*
- *Formuler les objectifs de séquences de formation et vérifier les acquis par des méthodes appropriées.*
- *Planifier des séquences de formation sur la base de critères liés à la formation d'adultes et motiver ses choix de méthodes, également par rapport à la matière et au domaine professionnel spécifiques.*
- *Planifier la démarche didactique et méthodologique de manière à favoriser la participation active des apprenants.*
- *Donner, sur la base de critères définis, des retours formatifs aux apprenant-e-s quant à leurs progrès.*
- *Gérer le plan des relations et des interactions entre formateur ou formatrice et apprenant-e-s ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes.*
- *Mener une réflexion sur sa manière d'agir dans le rôle de formateur ou formatrice et en tirer les conclusions.*

Les objectifs du cours dans lequel s'est tenue l'expérience décrite dans cet article sont les suivants :

#### *Objectifs de la formation*

*Au terme de la formation, en fonction du niveau de départ et de son potentiel, l'assuré(e) est capable de :*

- *lire des sons simples*
- *reconnaître et lire des mots simples dans un contexte de vie privée et/ou professionnelle (en lien avec son domaine)*
- *écrire des phrases simples, respecter les contraintes de l'écrit (lettres majuscule/minuscules, signes de ponctuation), remplir des formulaires simples*
- *comprendre le système de numération français et réaliser des calculs de base mobilisant les opérations de base afin de résoudre des problèmes simples dans les activités de la vie courante*
- *comprendre des documents authentiques simples et communiquer dans des situations de vie quotidienne (sociale ou professionnelle en lien avec son domaine).*

Extrait de l'offre pour le cours Ecla-z (écrire, calculer, lire de a à z) présentée au Service de l'emploi (2018).

### c. Le groupe classe qui participe à cette lecture

Le groupe se compose de 12 participants dont 7 nouveaux et une forte présence de femmes : 10 apprenantes. J'ai choisi, pour rendre anonymes les personnes, de préciser la nationalité et le moment d'intégration dans le groupe par l'opposition ancien-ne/nouveau-velle.

Nationalité/ Moment d'intégration	CO	PO	CE	PE	1 <sup>ère</sup> langue	scolarisation en 1 <sup>ère</sup> langue	besoins identifiés
marocaine nouvelle	A1	A1	alphabétisation		arabe	non	alphabétisation
Kosovare ancienne	B1	A2	A1.1	A1.1	bosniaque +serbo- croate + rom	oui - primaire	soutien passage de A1.1 en A1
Kosovare nouvelle	A1-	A1-	alphabétisation		albanais	non	alphabétisation
Turque ancienne	A1	A1	A1.1	A1.1	kurde + turc	oui - primaire	soutien apprentissage
Turc ancien	A1	A1	A1.1	A1.1	turc	Oui - primaire	objectif A1
Turque ancienne	B1+	B1	A1	A1.1	kurde - turc	non	post-alphabéti- sation
Portugaise nouvelle	A1+	A1	alphabétisation		portugais	très peu	alphabétisation
Somalienne nouvelle	A2+	A2	A1.1	A1.1	somali	non	objectif post-alpha
Somalienne nouvelle	B2	B1	Écrits de post-alpha		somali	non	post-alpha +
centre-afri- caine ancienne	franco- phone		Écrits post-alpha		français+ dialectes	non	soutien apprentissage
Portugais nouveau	B1-	A2	A1	A1-	portugais	oui - primaire	A1 en PE
Indienne nouvelle	A2	A2-	A1	A1-	hindi	oui - secondaire	A1 en PE

Certes, les cases de ce tableau ont été complétées au fur et à mesure des séances. Il fait ressortir la grande hétérogénéité du groupe : un large panel surtout à l'oral, de la personne qui ne parle absolument pas le français à une francophone native. A l'écrit, deux grands profils : six personnes n'ont jamais été scolarisées et cinq autres ont le niveau primaire dans leur pays. Une remarque venant s'ajouter à ce constat : la « qualité » de la scolarité (durée, contenu, nombre d'élèves par

classe, etc.) des pays d'où viennent ces apprenants diffère fortement avec celle connue en Suisse ou en France. Ainsi, répondre aux objectifs de la formation (déterminés dans l'offre *supra*) au vu des caractéristiques du groupe ainsi que le temps limité qui leur est attribué (6 mois pour un cours d'alphabétisation) est une mission quasi impossible. Nous ne parlons bien évidemment pas des deux personnes mal orientées qui sont vraiment « de passage » jusqu'au début d'une nouvelle session afin d'intégrer les cours de français langue seconde. Avec une telle hétérogénéité et de par la non-scolarité de la plupart des apprenants, une exploitation « traditionnellement FLE » du journal m'est impossible. Il est, par contre, le seul support authentique que j'aie trouvé qui permette de répondre aux besoins des participants dans le cadre des contraintes institutionnelles. On constate que l'utilisation des documents authentiques reste importante quel que soit le profil du public. Seulement, avec les cours d'alphabétisation, la lecture du *20 Minutes* vise plus la mise en place du processus d'apprentissage que la langue en elle-même. Elle permettrait ainsi de doter les apprenants de quelques outils afin qu'ils puissent être plus « autonomes » dans le monde de l'écrit qui les entoure. L'apprendre à apprendre est donc primordial, d'où la nécessité d'instaurer un rituel : le *20 Minutes* est lu 5 fois/semaine.

### 3. Déroulement de la séquence : lire le *20 Minutes*, un rituel quotidien

#### a. Objectifs d'apprentissage (pour les apprenants) et d'enseignement (pour moi, formatrice)

La première semaine est utilisée pour poser le cadre : les nouveaux apprenants se familiariseront avec cette activité de lecture de journal et deviendront plus à l'aise dans l'exécution des micro-tâches. Ils pourront :

- comprendre le système de pagination
- manipuler le journal
- comprendre et donner la météo du jour
- reconnaître les jours de la semaine
- lire des mots simples ou des phrases courtes (prévisions météorologiques ou titres des articles)
- recopier/écrire des phrases simples de type « Le matin, il fait 10°. Il y a du soleil. »

Les anciens, eux, appréhenderont les nouveaux exercices de compréhension d'article (à partir des photos tirées du site de *20 minutes*<sup>1</sup>). La séance du lundi de la 2e semaine servira d'évaluation formative à ces objectifs d'apprentissage : ce sera « acquis » si la personne arrive à parler de la météo du jour, peut écrire les



réponses à la bonne place avec ou sans modèle. Il est important de préciser que ces objectifs varient d'une personne à l'autre et que « acquis » n'est qu'une photo instantanée du moment de l'évaluation.

Comme formatrice responsable du groupe, je dois vérifier l'intégration des nouveaux apprenants, c'est-à-dire s'ils ont été bien orientés (par leur conseiller-ère du service de l'emploi) et bien accueillis dans le groupe (cette activité de lecture du *20 Minutes* a permis de confirmer que deux personnes n'ont pas le profil des personnes en alphabétisation) ; les « bagages » et besoins de chacun tout comme la pertinence des nouvelles activités qui mobilisent d'autres compétences générales chez les anciens.

## **b. Déroulement de la séquence**

Le matin, je me procure le nombre de *20 Minutes* nécessaire puis prépare mes feuilles de lecture (elles comportent souvent 3 parties : la première pour la météo, la deuxième pour l'article « lu » et la dernière pour le jeu des 7 erreurs) en fonction des articles choisis, du profil et des besoins des apprenants. Pour ce groupe d'apprenants, je prépare des feuilles de trois « niveaux » différents. Je biffe aussi les réponses du jeu des 7 erreurs (certains apprenants recopient les mots sans les comprendre). En début de session, je distribue les étiquettes de prénom et les feuilles de lecture sur les tables (j'essaie de mettre les personnes du même niveau ensemble pour « provoquer » un travail collaboratif) mais les laisser libres de changer de place s'ils le souhaitent. Nous disposons d'une grande salle avec des tables modulables à souhait, ce qui est important pour le travail en sous-groupe et/ou en différenciation. Voici la description des étapes de cette « lecture ».

- Dynamique de groupe : à partir du 3e jour, je laisse les étiquettes de prénom sur une table et demande aux apprenants de venir prendre une étiquette au hasard et la mettre devant la bonne personne. Cette activité les « oblige » à poser des questions sur l'identité et à mettre un prénom sur un visage. Elle permet aussi de créer une ambiance plus détendue : les apprenants s'entraident pour prononcer correctement les prénoms et trouver la bonne personne.
- Date du jour : une personne va au tableau pour écrire la date. Cela sert de référence aux nouveaux et me laisse évaluer formativement l'apprenant. Souvent, quelqu'un se porte volontaire mais ce rituel, quelquefois confié à la personne la plus « faible » du groupe, l'aiderait à prendre confiance (elle vient au tableau avec le journal) et la préparerait doucement à l'autonomie.

Nous vérifions ensemble la date et corrigeons s'il le faut. Je profite aussi pour guider les nouveaux (qui ont besoin) à trouver la date du jour sur la Une et vérifie aussi que tout le monde ait bien écrit la date sur la feuille. Pour ceux qui ne connaissent pas encore bien les jours de la semaine, je leur demande de chercher sur leur horaire de cours et/ou sur la partie des prévisions de la météo.

- « Lecture » de la page météo et écrit de phrases simples : nous commençons par rechercher la rubrique « Météo ». Tourner les pages du journal est un exercice difficile pour quelqu'un qui n'a jamais été scolarisé. Une fois la page trouvée, nous la « lisons ». Je démarre par une observation globale de la page et, à l'aide de questions simples, guide les apprenants à comprendre les parties qui la constituent comme les cartes (Plateau, Suisse, Europe) ou les tableaux et graphiques. La partie expression orale est aussi importante, les apprenants auront à bien donner les températures et le temps qu'il fait avant d'écrire ces phrases simples. Je demande aussi aux personnes qui le peuvent de lire les prévisions de la journée et des 4 jours suivants. Les autres apprenants entourent les mots connus comme soleil, nuages, etc. Les mots difficiles sont découpés au tableau et déchiffrés ensemble. Cette activité me permet de travailler les sons (vérifier ceux déjà vus ou introduire les nouveaux). Après, je demande aux participants d'écrire ces phrases simples sur la feuille et je les contrôle suivant les critères d'orthographe, de graphie (majuscule, minuscule), de ponctuation. A partir de la 2<sup>e</sup> semaine, cette activité d'écriture pourrait prendre la forme d'une dictée en différenciation, les personnes voient des phrases avec des trous plus ou moins grands en fonction de leur aisance à l'écrit.
- Navigation dans les pages : les apprenants auront à compléter un tableau avec soit les pages, soit le nom des différentes rubriques. Cet exercice leur permet de se familiariser avec le tableau à double entrée et la manipulation du journal. Les personnes qui débutent ne voient pas tout de suite la pagination, les rubriques et tournent les pages dans tous les sens. Souvent, les anciens donnent un coup de main aux nouveaux (c'est-à-dire montrer comment chercher) sous ma supervision car au début, ils pensaient qu'aider signifie donner les réponses. J'utilise cet exercice en différenciation, seulement pour les personnes qui ont besoin de manipuler le journal, pendant plusieurs jours jusqu'à ce qu'elles acquièrent une certaine aisance.
- Recherche du bon article : cet exercice fait travailler le repérage dans l'espace, la navigation dans un « document » de plusieurs pages. Pour aider les nouveaux, j'indique l'emplacement de l'article (page 3, photo en haut à

gauche) ; pour les autres (et surtout pour les deux personnes mal orientées), j'ajoute le raisonnement logique car ils doivent retrouver le bon article à partir d'une photo tirée du site Internet du *20 Minutes*.

- Compréhension de l'article : c'est la partie principale de ce rituel qui activerait chez les apprenants le processus d'apprentissage et d'alphabétisation. J'essaie de trouver un article commun pour que cette activité reste collective. Nous commençons toujours avec la photo « Qu'est-ce que vous voyez sur la photo ? ou Qu'est-ce qu'il y a sur la photo ? ». L'observation de cette dernière leur permet d'émettre des hypothèses, ce qui n'est pas évident à faire pour des personnes peu/pas scolarisées. Ensuite, grâce à la lecture du titre et la légende de la photo (je demande aux personnes qui peuvent lire de le faire), les apprenants vont comprendre le contenu de l'article sans forcément pouvoir tout lire. Ils vont répondre à des questions de compréhension habituelles (qui/quoi ? fait quoi ? où ? quand ?) et écrivent les réponses sur leur feuille. Les personnes qui le souhaitent ou qui le peuvent, recopient l'article en entier. Je termine toujours avec une vérification et correction individuelle (de l'orthographe mais aussi des normes de l'écrit).
- A la fin de l'activité, je demande aux apprenants de découper l'article et de l'agrafer en haut de leur fiche de lecture. Ce petit travail manuel leur permet de développer la motricité fine (découpage), l'utilisation des outils liés à la salle de cours (agrafeuse, perforatrice) tout comme de systématiser le rangement. Une fois la fiche rangée, la photo leur permettra de retrouver plus facilement les mots déjà écrits mais pas nécessairement mémorisés comme par exemple : incendie, feu, accident, voiture, bâtiment, etc.
- Jeu des 7 erreurs : le but de ce jeu est de l'ordre de l'observation pure mais vise aussi l'enrichissement du vocabulaire quotidien (à l'oral tout comme à l'écrit) car les mots tels que pantalon, chemise, manche, chaussure, bonnet, etc. reviennent souvent.

C'est aussi un moment de détente et de compétition mais aussi de collaboration, les apprenants cherchent à être le premier à trouver les 7 erreurs puis vont aider les autres. Après, les mots sont écrits au tableau puis sur la feuille. Je donne le nombre de lettres, dessine les syllabes et laisse les apprenants se débrouiller. Ensuite, quelqu'un vient écrire le mot au tableau et tout le monde note. Enfin, je vérifie une dernière fois leur feuille.

- Rangement de la feuille dans le classeur : ce travail est aussi très important pour les personnes en apprentissage. Je présente le classeur aux nouveaux, leur explique comment l'ouvrir, le système de classement, les documents

déjà présents (les informations en cas de feu) et où il faut ranger cette fiche de lecture. Souvent, cette dernière, bien remplie et contrôlée, sert de référence pour les jours suivants. L'essentiel pour les apprenants dans ce cours réside plus dans le fait de savoir où trouver les informations nécessaires afin d'avancer que de retenir ou pouvoir écrire les mots appris. Je les encourage toujours à chercher, à vérifier, à s'autocorriger plutôt que de me demander de le faire. Une fois par mois, je vérifie le classement avec eux.

Cette séquence ne se passe pas tous les jours sans accroc et ne convient pas à tous les apprenants. La Kosovare âgée a mis du temps à « accepter » qu'elle peut « lire » le journal. Certains ont des doutes sur l'utilité de cette lecture, jusqu'à ce qu'ils voient comment ils peuvent transférer ces compétences dans d'autres situations concrètes (quand ils travaillent avec leur manuel ou quand ils doivent faire des hypothèses sur des courriers reçus de l'administration). Les apprenants qui ont été scolarisés remettent rarement en question « l'autorité » de l'enseignante mais les autres peuvent me demander de changer d'activité après quelques semaines, une fois qu'ils ont l'impression d'avoir fait le tour. Leurs retours m'obligent à changer, à développer l'activité ; l'exemple décrit n'est qu'une des façons de travailler avec le journal *20 Minutes*. Cette adaptation en permanence me conduit aussi à ajuster, à flexibiliser ma posture. Je ne suis plus que formatrice/enseignante FLE/FLS, je suis devenue aussi formatrice en alphabétisation en français dans ce cours.

### **En conclusion, une flexibilité de posture**

Le journal gratuit *20 Minutes* nous laisse encore bien plus de possibilités d'exploitations que celles décrites. Suivant les besoins des apprenants, je pourrais introduire les mots croisés, des questions vrai/faux et même des calculs quand les supermarchés proposent des promotions. Il est certain que, face à ce groupe d'apprenants, avec les deux personnes mal orientées, j'ai dû jongler entre le FLS, l'andragogie et l'alphabétisation. L'enseignante de FLS, laissant place à la formatrice en alphabétisation, revient quand il le faut. Cette flexibilité de posture, résultat de la pratique réflexive de la formation d'adultes, m'oblige tous les jours à évaluer ou à réévaluer mes pratiques de cours.

Comme nous avons pu constater, travailler avec des migrants adultes en situation d'alphabétisation demande aux formateurs/enseignants des compétences en didactique de français langue étrangère/seconde, en alphabétisation et en formation d'adultes. Ce n'est pas une combinaison parfaite où chaque partie constitue un tiers. Elle demande des adaptations en continu, l'enseignant/le formateur devrait être flexible, aussi bien dans le travail de préparation mais aussi dans le face-à-face et le feed-back du cours.

## Bibliographie

- Adami, H. 2009. *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.
- Baragiola, N. et al. 2006. *Question sur l'alphabétisation*. Bruxelles : Édition Catherine Stercq.
- Chnane-Davin, F., Lafarge, C. 2009. Des stagiaires adultes face aux difficultés d'écriture-réécriture. In : *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques, Savoirs et Formation Recherches & Pratiques*, Hors-Série n°1. Montreuil AEFTI, p. 24-38.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe 2018. *Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 26. Mai 2018].
- Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants. 2009. Suisse: Office des migrations.
- Ghaye, Tony. 2010. *Teaching and learning through reflective practice*. London and New-York : Routledge.
- Huron, I., Mercier, D. 2013. *Alpha+*, Manuel d'alphabétisation 1. Suisse : CREME.
- Huron, I., Mercier, D. 2014. *Alpha+*, Manuel d'alphabétisation 2. Suisse : CREME.
- Lenoir, H. 2001. Les principes et les méthodes de la pédagogie des adultes (ou andragogie). In : *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris : RETZ/VUEF, p. 25-38.
- Matin, J-P., Savary, E. 2004 (4<sup>e</sup> édition). *Formateur d'adultes : Se professionnaliser - Exercer au quotidien*. Lyon : Chronique sociale.
- Parson, C., Tabbal Amella, S. 2013. *Entrer dans l'écrit à l'âge adulte : support, ressources et apprentissage*. [En ligne] : [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_2\\_Parson\\_Tabbal.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_2_Parson_Tabbal.pdf) [consulté le 15 avril 2018].

## Ressources :

- Apprendre le français avec la presse : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article798> [consulté le 26 mai 2018]
- La boîte à outils du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees> [consulté le 26 mai 2018]
- Le Centre de formation neuchâtelois pour adultes CEFNA <https://www.cefna.ch/notre-institution/> [consulté le 26 mai 2018].

## Note

1. <https://www.20min.ch/ro/>