



HAL
open science

Les lieux de culture pour faciliter l'expression orale en formation linguistique pour adultes migrants

Élise Gandon

► **To cite this version:**

Élise Gandon. Les lieux de culture pour faciliter l'expression orale en formation linguistique pour adultes migrants. Hervé Adami, Virginie André, Valérie Langbach. Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques, Presses universitaires du Septentrion, pp.175-198, 2023, 978-2-7574-3899-2. 10.4000/books.septentrion.145683 . hal-04488790

HAL Id: hal-04488790

<https://hal.science/hal-04488790>

Submitted on 4 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gandon, É. (2023). Les lieux de culture pour faciliter l'expression orale en formation linguistique pour adultes migrants. In H. Adami, V. Langbach, & V. André, *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques* (p. 175-198). Presses universitaires du Septentrion.

Les lieux de culture pour faciliter l'expression orale en formation linguistique pour adultes migrants

Élise Gandon

Introduction

La connaissance de la langue du pays d'accueil pour les adultes migrants conditionne leur intégration dans la société. Les activités didactiques proposées en formation linguistique doivent donc viser des compétences directement utiles et réutilisables dans une large variété de situations de communication. L'objectif est de rendre possible l'autonomie sociolangagière dans la vie quotidienne : travail, démarches administratives, santé, scolarité des enfants, mais également rapports sociaux, activités sportives ou culturelles....

Cependant le temps de formation proposé est souvent très court (quelques semaines à quelques mois), les objectifs d'apprentissage sont donc concrets et « dictés par l'urgence » (Adami, 2020, p. 58).

Alors que l'oral tient une place importante dans la communication au quotidien, on constate qu'il est parfois difficile pour les formateurs de déclencher la prise de parole des apprenants en formation pour des raisons diverses. En effet, le parcours migratoire a pu laisser des traces psychologiques, l'installation dans le pays d'accueil est souvent une étape difficile à surmonter pour les nouveaux arrivants : logement précaire, difficultés financières, déclassement social, adaptation culturelle, etc. Ajoutons à cela la non-maitrise de la langue française pour de nombreux locuteurs primo-arrivants qui se traduit par une insécurité langagière plus ou moins importante lors de relation avec des natifs (Adami & André, 2014). Le manque de maîtrise de la langue les fragilise pour gérer efficacement les interactions.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons envisagé de proposer des séances didactiques dans des lieux de culture pour faciliter l'expression orale. Nous avons choisi de nous intéresser au lexique utile à l'oral permettant de décrire ou d'exprimer un point de vue personnel sur les lieux de culture découverts.

Depuis les années 1980-1990, la didactique du FLE donne de l'importance à la culture en formation parce qu'apprendre une langue n'est seulement apprendre un système linguistique.

En effet, la production langagière est étroitement liée à ce qu'il y a de culturel entre les membres d'un groupe. Dans de nombreuses situations, l'énoncé ne fait pas sens pour le locuteur s'il ne maîtrise pas la dimension culturelle. Dans les formations linguistiques pour adultes migrants, cet aspect de l'enseignement de la langue est d'autant plus essentiel que les migrants ne partagent pas forcément les mêmes références culturelles que les locuteurs du pays d'accueil. Ce qui nous amène à repenser les activités didactiques en proposant à ces locuteurs de comprendre à la fois les implications socioculturelles pour une communication efficace, mais également d'avoir un plus grand espace de parole afin de favoriser une acquisition de la langue orale et une intégration socioprofessionnelle optimales.

Nous pensons que la découverte de lieux culturels peut encourager cette prise de parole parce qu'elle permet aux personnes migrantes de parler d'elles et de faire un lien entre leur culture et la culture du pays d'accueil. Pour les personnes ayant vécu un fort « déclassement social », faire état de leur culture personnelle leur permet de montrer une autre facette de leur identité et peut les aider à se sentir valorisées. Nous pensons que cela peut faciliter le processus d'apprentissage de la langue.

Le présent chapitre propose donc d'interroger la place de la culture en formation, de réfléchir à des pistes didactiques pour faciliter l'expression orale par le biais de visites de lieux culturels : musées, bibliothèques, concerts... qui privilégient la prise de parole, mais également d'autres compétences comme le développement de la mobilité dans la ville, la confiance en soi.

Dans un premier temps, nous décrirons les caractéristiques et les enjeux d'un apprentissage en formation linguistique. Ensuite, nous aborderons la place de la culture en didactique des langues, en tant que culture savante et nous montrerons, à partir d'exemples, de quelle manière elle permet de faciliter l'expression et l'acquisition d'un lexique utile au quotidien pour donner son avis ou décrire une situation. Enfin, nous présenterons quelques résultats de nos recherches doctorales ainsi que des propositions didactiques pratiques pour des formateurs désireux de mettre en place des séances dans des lieux culturels.

1. Public adulte migrant en formation linguistique : contexte et enjeux

1.1. Parcours migratoires et biographies

L'itinéraire des adultes migrants est complexe. S'intéresser à leur biographie, au contexte de la migration (stratégie collective ou choix individuel) et à leur biographie langagière peut permettre d'élaborer des parcours de formation adaptés et correspondant davantage aux besoins des apprenants.

Lorsque les migrants quittent leur pays, que ce soit choisi ou contraint par des événements extérieurs, ils quittent tout ce qui leur est familier. Dans le pays d'accueil, presque tout fonctionne différemment. Il faut apprendre le français pour communiquer, pour déchiffrer, les panneaux, les courriers... Mais pour apprendre, il faut se déplacer jusqu'à l'organisme de formation. L'espace public est organisé différemment. Les adultes migrants se retrouvent d'emblée dans une situation de vulnérabilité.

Ils éprouvent également un sentiment de perte, à la fois matérielle et immatérielle, même lorsque l'exil est choisi. Parfois privés de liens sociaux et familiaux, ils connaissent un sentiment de perte d'identité corrélée à la perte du statut professionnel et social (Cammarota & Porquier, 1986, p. 104). Les diplômes étrangers n'étant pas forcément reconnus et une maîtrise minimale de la langue étant nécessaire, les migrants ne peuvent pas toujours prétendre à un emploi équivalent à celui qu'ils ont laissé au pays. Nombreux parmi eux vivent donc une forme de déclassement social. Le déclassement social peut correspondre à des études supérieures interrompues ou non reconnues en France, à un emploi valorisé et valorisant dans le pays d'origine difficile à retrouver dans le pays d'accueil, mais aussi à une place privilégiée perdue parce que le groupe social est disloqué par l'exil... Les adultes migrants considèrent souvent cette situation comme « humiliante et injuste » (Adami, 2011, p. 13) ce qui concourt au sentiment de perte d'identité et de confiance.

Il existe également un sentiment profond de perte lié à la langue première qui ne se parle plus, ou qui se parle moins qu'avant. En effet, parler la langue première est important pour les adultes migrants parce que c'est en quelque sorte ce qui les relie encore à leur culture et au groupe social desquels ils se sont éloignés. De nombreux adultes migrants craignent de « perdre leur langue » (Pestre, 2015, p. 218). D'abord parce que les liens avec la communauté sont moins forts qu'au pays, mais également parce que l'injonction plus ou moins tacite du pays d'accueil est de maîtriser la langue cible afin de s'intégrer plus rapidement.

Les récits des parcours migratoires révèlent en outre des expériences traumatiques qui ont un impact sur l'installation dans le pays d'accueil (problème de santé physique et psychique) et compliquent le processus d'apprentissage et donc d'intégration.

1.2. L'insécurité langagière

Par ailleurs, les adultes migrants se trouvent en situation de communication exolingue de manière quasiment constante, c'est-à-dire qu'ils doivent interagir dans une langue qui n'est pas leur langue première. On oppose cette notion à celle de communication endolingue, dans

laquelle les locuteurs utilisent et maîtrisent la même langue. La situation de communication exolingue suppose que l'un des interlocuteurs se trouve en « position haute », étant perçu comme un « garant de la norme » tandis que l'autre se trouve en « position basse » (Cuq & Gruca, 2006, p. 89). Le fonctionnement d'une interaction est en effet soumis à des codes qui sont liés à la fois à la forme linguistique (lexicales, morphologiques, syntaxiques, discursives) permettant d'élaborer un énoncé cohérent (Adami & André, 2014, p. 77), et à des codes sociolangagiers et symboliques de la société mis en relation avec la position sociale de l'interlocuteur (ami, voisin, collègue, responsable hiérarchique...) (Adami, 2012a, p. 71). De la situation sociale dans laquelle se situe l'interaction va en effet résulter un certain nombre de choix sociolangagiers, choix faits spontanément par un natif, mais qu'une personne non native devra apprendre à faire.

En effet, la langue française, avec ses codes, peut engendrer chez les adultes migrants un sentiment d'insécurité langagière. Au cours d'une conversation avec un natif, l'adulte migrant est obligé d'abandonner la sécurité que peuvent offrir les interactions de « connivence entre pairs linguistiques et/ou sociaux » (Adami, 2012a, p. 72). Cette situation crée un déséquilibre, une insécurité langagière qui peut se définir comme étant « la difficulté pour un locuteur/scripteur de gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles il est engagé, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (Adami & André, 2014, p. 77).

Un corpus d'interactions plurilingues enregistrées dans le cadre de consultations de santé avec des personnes migrantes a permis à une équipe de recherche¹ de montrer l'asymétrie existante entre les différents locuteurs natifs et non natifs, notamment « en termes de savoir et de droit à la parole » (Traverso, 2017, p. 149). Les stratégies mises en œuvre par les migrants pour interagir sont multiples. Ils font bien sûr souvent appel à un traducteur humain, mais mobilisent également les autres langues qu'ils maîtrisent, créant ainsi une langue hybride et flexible qui permet de pallier le manque de connaissances lexicales ou syntaxiques. Ils ont aussi recours aux reformulations, aux périphrases, aux traducteurs en ligne, aux gestes co-verbaux...

On note malgré tout que certains adultes migrants ne parviennent pas à mobiliser ces différentes stratégies pour communiquer. Parfois on constate qu'ils « dévalorisent leur propre

¹Dans le cadre du projet REMILAS : RÉfugiés, MIgrants et leurs LAngues face aux services de Santé (laboratoire ICAR, Lyon).

façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire » (Gadet, 2007, p. 29) par peur d'être jugés et de se sentir humiliés.

Pour les adultes migrants en formation, l'enjeu est donc important, car la maîtrise de la langue est le seul outil offrant une réelle autonomie dans la vie quotidienne.

Notre objectif est d'apporter des outils didactiques aux formateurs qui leur permettront de mieux appréhender la compréhension et l'expression orales.

2. La culture en formation linguistique

2.1. L'approche culturelle en didactique

La formation linguistique doit être le lieu et le moment d'échanges entre les apprenants, doit faire en sorte que des structures linguistiques aussi variées que possible soient utilisées, mémorisées et réemployées. La découverte des lieux de culture semble être une piste intéressante pour faciliter ces échanges parce que les lieux de culture font écho à la culture des migrants, comme nous le verrons dans les prises de parole présentées ci-après.

Lorsqu'il propose de découvrir des lieux de culture, le formateur va faire appel à la « culture savante » ou « culture cultivée » :

« productions culturelles ou symboliques qui, élaborées par des spécialistes de diverses disciplines intellectuelles, artistiques et scientifiques, et diffusées par divers canaux institutionnels (écoles, revues, colloques, musées, etc.), ont un statut élevé les différenciant de la culture du "monde ordinaire" » (Fournier, 1981, p. 136).

Le fait de faire découvrir la culture dans les musées, les concerts ou la bibliothèque va permettre aux adultes migrants de parler de leurs préférences culturelles (littérature, art, théâtre...) et peut-être de leurs habitudes dans leur pays d'origine.

Néanmoins, il ne s'agit pas uniquement de culture savante. Visiter un musée, un lieu de patrimoine peut également permettre de partager leurs expériences antérieures, leurs souvenirs, leur culture personnelle dans un sens plus large. Les lieux de culture offrent l'opportunité de « percevoir » la culture du pays d'accueil, une occasion de « communiquer avec autrui », de pouvoir « exprimer l'existence de tous les jours » (Dumont, 1981, p. 23).

La rencontre des deux univers culturels, leur résonance, dans le cadre de la formation, peut favoriser la prise de parole et, *in fine*, la maîtrise de la langue cible. Pour les adultes migrants, se rendre dans un lieu culturel tel qu'une exposition au musée ou assister à un concert, c'est disposer d'un espace partagé d'expression et de discussion. Ils peuvent échanger entre eux, avec le guide s'il y en a un, avec le formateur... Au sein d'un groupe d'adultes migrants en

formation cohabitent des cultures et langues différentes, des personnes d'âges et d'origines socioculturelles différentes, des manières de penser différentes. L'hétérogénéité dans un groupe, la diversité, est « constitutive de la nature de l'homme » (Abdallah-Preteceille, 2004, p. 23). Même s'il peut y avoir des points de rupture, les lieux de culture et l'universalité humaine peuvent offrir de nombreux sujets de partage (Moro, 2015, p. 19). Découvrir ensemble des lieux ou objets culturels et en partager les impressions peut faire apparaître des points communs, des rapprochements entre les individus. Faire appel à la culture au sein de formations linguistiques dans lesquelles l'hétérogénéité culturelle est forte peut également favoriser l'ouverture à d'autres cultures et à d'autres individus et ainsi développer la compétence co-culturelle décrite par Puren, qui vise à permettre aux locuteurs d'apprendre à partager un même environnement et les « valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action » liés à cet environnement commun (Puren, 2007, p. 5).

Au-delà de la pratique de la langue dans les prises de parole que peut favoriser la fréquentation des lieux culturels, la découverte peut accélérer le processus d'intégration parce qu'il permet aux apprenants de mieux connaître le pays ou la ville d'accueil. Le formateur peut en effet profiter de cette opportunité pour faire découvrir la ville, pour développer la mobilité, les déplacements dans les transports en commun, mais également aborder l'histoire de la ville, ce que nous montrons plus loin. Les traces de l'histoire d'une ville forgent son caractère et façonnent la manière dont vit cette ville. Ce sont des références, des points de repère partagés. Par ailleurs, les lieux du patrimoine sont bien souvent le théâtre de manifestations culturelles, fédératrices qui, lorsqu'elles rayonnent au-delà des frontières de la ville, renforcent le sentiment d'appartenance à cette ville.

L'approche culturelle en formation permet également de faire évoluer la place du formateur qui devient un individu parmi le groupe. Il reste certes un individu qui se positionne comme régulateur des échanges et accompagnant, mais plus forcément comme un sachant qui délivre des connaissances de manière unilatérale.

2.2. La culture dans les apprentissages

Plusieurs travaux de recherche ont expérimenté les activités artistiques ou culturelles auprès d'un public en insertion et/ou en insécurité langagière. Pittet (2014) a travaillé sur l'impact des pratiques artistiques dans cadre de la remobilisation professionnelle de jeunes (natifs ou

allophones) en milieu carcéral ou en foyer éducatif. Il a mis en place des ateliers de photographie qui permettent aux jeunes qui y participent de réaffirmer leur place au sein d'un groupe social et de retrouver une reconnaissance afin de se mobiliser, notamment vers l'accès à l'emploi. Ces jeunes avaient tous vécu l'échec : échec scolaire, échec en formation professionnelle ou échec social. Ils éprouvaient également des difficultés à communiquer avec autrui et donc à s'intégrer au sein des différents groupes qui composent la vie de chaque individu : cellule familiale, groupe social, groupe professionnel... Selon Pittet et son équipe, ces jeunes étaient dans des situations de « souffrance sociale et de vulnérabilité individuelle » (Pittet, 2014, p. 14). Le travail de ce chercheur est guidé par deux hypothèses principales. La première est que chaque individu en souffrance, s'il est accompagné dans son insertion professionnelle, peut se remobiliser et la seconde est qu'une pratique artistique peut compléter ce processus de remobilisation, car elle permettrait de renforcer d'une part les liens sociaux et d'autre part le sentiment de reconnaissance lié à la réussite de l'insertion professionnelle. Pittet part du postulat que les ateliers ou séances de formation classiques sur les techniques de recherche d'emploi ou de remobilisation vers l'emploi ne montrent pas toujours leur efficacité auprès des publics en difficultés d'insertion. C'est pourquoi il peut être nécessaire de réfléchir à d'autres façons d'aborder l'insertion professionnelle pour les personnes qui éprouvent des difficultés à accéder à un emploi ou à conserver leur emploi. D'après lui, il faut s'intéresser à la manière de développer la reconnaissance sociale de l'individu pour l'aider dans son insertion socioprofessionnelle (Pittet, 2014, p. 38). Les ateliers de photographie ont été profitables parce qu'ils ont permis aux jeunes en échec d'oser participer, parce qu'être derrière l'objectif, c'est en quelque sorte avoir un masque qui protège du regard des autres et qui redonne confiance. Ce travail d'expression permet donc de passer « d'une image négative de soi à une représentation plus positive » (*ibid.*, p. 31). La pratique de la photo, mais on peut élargir à d'autres pratiques artistiques, développerait l'affirmation de soi, l'estime de soi, et des capacités de décision et d'orientation (*ibid.*, p. 288). Selon les conclusions de ce travail, la culture et l'art ont un « rôle complémentaire » à jouer dans les parcours d'insertion professionnelle des personnes. Les activités ou ateliers qui permettent d'avoir un lien avec la culture ou les arts sont une composante importante du parcours d'insertion pour « se positionner progressivement comme acteur, au sens de pouvoir exprimer des choix et de participer à certaines décisions » (*ibid.*, p. 31). Même si Pittet n'a pas travaillé auprès d'un public migrant sur l'apprentissage de la langue, bien que certains des jeunes incarcérés ayant participé

à son projet soient également de jeunes migrants, son travail est intéressant dans le sens où il permet une reprise de confiance pour se projeter dans un projet professionnel. Or, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est souvent une première étape nécessaire à l'élaboration d'un projet socioprofessionnel. Par ailleurs, pour réussir le processus d'apprentissage de la langue cible, avoir repris confiance après un parcours d'exil difficile nous semble essentiel.

Dans leurs travaux, Delavet et Olivier (2016) envisagent la place de la culture comme centrale dans les apprentissages et au sein des enseignements de manière générale. Les pratiques culturelles et artistiques en milieu scolaire viennent selon eux « compléter, améliorer, enrichir » les disciplines scolaires de manière transversale (*Ibid*, p. 17).

L'approche culturelle en général nous permet de mieux appréhender l'environnement et la société dans laquelle nous évoluons, permet de répondre à des questions que nous nous posons sur le monde et la société (*ibid.*, p. 46). Les activités culturelles (peinture, projet d'écriture de chanson...) « sont corrélées avec des résultats scolaires meilleurs que la moyenne » parce qu'elles développent la créativité, mais permettent surtout d'enrichir le champ lexical en offrant un espace de liberté plus grand face à l'utilisation de la langue (*ibid.*, p. 144).

Les travaux menés par Aden au début des années 2010 sur des ateliers théâtre mis en œuvre avec un groupe de comédiens de langues et cultures différentes, montrent l'importance interculturelle que peuvent avoir des activités didactiques artistiques ou culturelles. Au cours de ses travaux de recherche, Aden (2013, p. 107) explique ce que le théâtre peut apporter dans le rapport à soi et aux autres. Lors de cette expérimentation, les comédiens ont travaillé en binôme en communiquant par d'autres biais que la langue, n'ayant aucune langue commune à partager. Les modes de communication ont été adaptés à la situation. L'approche privilégiée est innovante et s'appuie sur l'empathie émotionnelle et cognitive. Concrètement, les ateliers se déroulaient sur la base de jeux théâtraux mêlant des activités sur le déplacement physique et l'appropriation de l'espace, des jeux de miroir passant par le regard et le mime. Le travail était principalement guidé par une mise en confiance et un décodage des intentions de l'autre. Pour ancrer le langage et développer la maîtrise de celui-ci, une autre étape a été nécessaire, car Aden le précise : « le travail théâtral seul ne suffit pas à apprendre une langue,

en particulier en milieu exolingue » (Aden, 2013, p. 108). C'est pour cette raison que le travail de mémorisation, d'explicitation, de métacognition et de passage à l'écrit est indispensable pour asseoir l'acquisition linguistique.

Si l'on fait une synthèse de ces différentes expériences et de ce qu'elles peuvent apporter à l'acquisition/apprentissage des langues, nous pouvons dire que la découverte culturelle ou artistique favorise à la fois la reprise de confiance et l'expression orale, qui vont alors offrir l'opportunité d'un usage concret des formes linguistiques de la langue cible et faciliter le processus d'apprentissage de la langue puis celui de l'intégration socioprofessionnelle.

En tant que chercheuse, mais aussi formatrice, nous avons nous-mêmes observé empiriquement le fait que des activités didactiques dans des lieux de culture (bibliothèque, musée, concert...) semblaient susciter l'intérêt des apprenants. Pendant l'activité, les adultes migrants interagissent et questionnent leur environnement proche. Après une ou plusieurs séances, ils perçoivent davantage la formation comme un lieu d'interprétation intellectuelle, où l'on peut parler, écouter ce qu'expriment les autres, en l'analysant à partir de sa propre culture, mais aussi à partir de la culture à découvrir (culture du pays d'accueil), ce qui permet un enrichissement mutuel. Ils ne perçoivent plus la formation comme étant le lieu de la transmission d'un savoir qui place le formateur comme le « sachant », mais plutôt comme un lieu d'échange.

Si elles facilitent la prise de parole, les séances didactiques dans des lieux culturels développent le besoin d'acquérir le lexique pour décrire, donner son avis, expliquer pourquoi on apprécie ou non tel ou tel lieu, telle ou telle œuvre. Nous allons à présent expliquer de quelle manière passer par la culture peut permettre l'acquisition de certaines formes lexicales.

2.3. Le lexique par la culture

Entrer dans le lexique d'une langue par sa culture serait la piste didactique « la plus prometteuse » (Cuq *in* Calaque & David, 2004, p. 68). Il est en effet pertinent d'enseigner le lexique en tenant compte et en présentant ce que la culture y a apporté et y apporte encore. Les expressions idiomatiques, le fonctionnement de la langue et les codes sociolangagiers viennent des habitudes d'un groupe social, de la littérature, des événements historiques d'un pays, d'une région..., ce que Cuq nomme les « mots à charge culturelle partagée » (*ibid.*). Les traces de la culture dans le lexique sont présentes partout dans notre environnement. Cette manière d'enseigner le lexique en immersion est donc relativement simple à mettre en œuvre

puisque les formateurs, tout comme les apprenants, ont déjà à disposition divers environnements culturels, l'espace public bien sûr, mais aussi les lieux de culture, musées, bibliothèques... Si l'apprenant construit un contexte environnemental autour du mot, l'acquisition et la mémorisation du mot en seront facilitées.

Dans la vie quotidienne, nous utilisons de nombreuses assertions qui nous permettent d'apporter une information, d'introduire un récit ou une anecdote, de décrire un objet, une personne ou un événement. En incitant à la prise de parole, la découverte des lieux culturels encourage l'utilisation de ces formes linguistiques. Les adjectifs font partie des formes lexicales utilisées lorsque le locuteur souhaite qualifier un objet ou un lieu. Lors de la visite d'un lieu culturel, ils permettent par exemple au guide de faire découvrir les objets sous un angle différent et aux personnes de décrire ce qu'ils découvrent : peinture, sculpture... D'un point de vue sémantique, Kerbrat-Orecchioni conçoit deux catégories d'adjectifs : les objectifs (qui décrivent le monde) et les subjectifs (qui énoncent un jugement de la part de l'énonciateur) (Kerbrat-Orecchioni, 2014, p. 94). Parmi les adjectifs subjectifs, on distingue notamment les adjectifs non axiologiques qui n'énoncent aucun engagement affectif ni jugement de valeur (Marquez, 1998, p. 96). Ils permettent au locuteur de formuler une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet. Les adjectifs subjectifs axiologiques, quant à eux, amènent à l'énoncé un jugement de valeur, positif ou négatif. Ils affirment une prise de position en faveur ou à l'encontre de l'objet (*ibid.*, p. 97). Néanmoins, certains adjectifs objectifs, selon le contexte sémantique dans lequel ils sont utilisés, transmettent un discours subjectif. Un locuteur peut utiliser un adjectif objectif pour produire un énoncé qui transmet par exemple une émotion. L'adjectif *grand*, *a priori* évaluatif non axiologique (Kerbrat-Orecchioni, 2014, p. 97) peut être utilisé dans la vie quotidienne lorsqu'on décrit une maison ou un boulevard, pour se situer dans l'espace géographique. S'il est employé pour décrire un enfant qu'on n'a pas vu depuis longtemps comme dans l'énoncé « Tu es grand ! », il traduit la surprise du locuteur et, dans ce cas, pourra être considéré comme subjectif affectif.

Si l'apprenant parvient à utiliser des adjectifs pour décrire un objet ou une émotion en découvrant un lieu culturel, il pourra probablement le réemployer dans une situation de communication de la vie quotidienne.

En découvrant des lieux culturels, l'adulte migrant va également être amené à produire des énoncés évaluatifs. L'évaluation (ou l'appréciation) se caractérise par la présence de certains

éléments linguistiques exprimant un jugement de valeur ou une « réaction affective du locuteur » (*ibid.*, p. 74) notamment sur des objets. Les assertions ayant une valeur évaluative sont souvent relevées dans des discussions portant sur des objets culturels comme des peintures, des films ou des spectacles (Ravazzolo *et al.*, 2015, p. 72). Les formes lexicales employées dans le cadre de cette action langagière peuvent être des verbes de sentiment tels que *aimer, détester, préférer...* qui expriment une évaluation positive ou négative à l'égard de l'objet décrit (Kerbrat-Orecchioni, 2014, p. 115).

La manifestation de l'opinion ou du point de vue est également un type d'assertion qui peut être utilisé dans le cadre de séances didactiques dans un lieu culturel. Elle requiert l'utilisation de modalités appréciatives qui soulignent le caractère subjectif et individuel de l'énoncé. Elle se caractérise par l'emploi de verbes d'opinion tels que *penser* ou *trouver*, dans les expressions *je pense que, je trouve que*. Pour renforcer l'idée que son opinion n'engage que lui et donner à son énoncé un « certain degré de conviction », le locuteur entame ou clôture parfois son énoncé par un « adverbe d'opinion forte » tel que *à mon avis* ou *personnellement* (Borillo, 2004, p. 34).

Si leur emploi est favorisé dans le cadre de la découverte de lieux culturels, ces structures descriptives peuvent également être réutilisables dans des situations de communication du quotidien.

Pour faire acquérir l'usage de ces actions langagières, les formateurs peuvent utiliser les manuels de FLE dans lesquels on propose aux apprenants l'écoute de dialogues, rarement authentiques. L'activité consiste parfois à reproduire le dialogue, avec plus ou moins de liberté ou de contraintes dans la consigne (Ravazzolo *et al.*, 2015, p. 145). Le jeu de rôle ou la simulation sont supposés permettre à l'apprenant de participer à des interactions très proches de la réalité où il pourrait en quelque sorte s'entraîner pour ensuite communiquer dans les situations de la vie quotidienne. Mais l'objectif recherché n'est pas toujours atteint. Le jeu de rôle est artificiel, car il se déroule dans un environnement particulier, celui de la classe où il est difficile de mettre les apprenants dans des situations réelles d'échanges avec des natifs (Adami, 2020, p. 95).

Les activités d'expression orale dans le cadre de visite de lieux culturels permettent davantage d'authenticité à la fois pour la compétence de compréhension orale (écoute du discours du guide ou du médiateur), mais aussi pour les compétences de production et d'interaction

puisque l'apprenant va être amené à s'exprimer personnellement sur la découverte culturelle. Il va pouvoir ainsi utiliser les actions langagières et les différentes formes linguistiques, les reproduire, se les approprier. C'est un moyen d'impliquer l'apprenant en tant que locuteur, mais également en tant qu'acteur social pour développer sa compétence à communiquer (Cuq & Gruca, 2006, p. 171).

3. Culture en formation : quelques résultats

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons pu observer que les séances didactiques dans des lieux de culture révèlent l'envie de parler de soi, d'éléments connus, de moments vécus qui semblent lointains, mais réapparaissent et peuvent être partagés avec les autres migrants comme le montrent ces quelques extraits de corpus :

- Akasana, à la bibliothèque :

00:31	Aksana	oui + j'aime le les auteurs le Alexandre Dumas + heu : je lire tous le écrit Alexandre Dumas + c'est ça
-------	--------	--

- Aseel, au musée des Confluences :

02:17	Aseel	oui oui oui + mes études oui + oui + oui +, mais ça presque la même que Zaha Hadid fait + la grande architecture que j'adore son travail et le toujours fait
-------	-------	---

- Chanène, au musée des Confluences :

02:57	Chanène	c'est dans mon pays il y a + deux rivières + la heu le Tigre et hum + le heu : ++ l'Euphrate, c'est ça < rires > hum : ils ont se croisent il s'appelle <i>Chatt-el-Arab</i> chez nous + en fait heu c'est + c'est + heu il est magnifique, mais heu + j'ai pas vu
-------	---------	---

Pour reprendre les mots de Bakhtine, ce qui est exprimé dans le lieu culturel crée « une sorte de pont » entre celui qui s'exprime et ceux à qui il s'adresse, créant un « territoire commun » (Bakhtine, 1977, p. 124) qui rend peut-être le pays d'accueil plus familier.

On peut notamment remarquer que les apprenants ayant subi un fort déclassement social ont tendance à mentionner le déclassement en effectuant un lien avec l'objet ou le lieu culturel, en créant un lien entre leur vie avant l'exil et celle qu'ils ont commencé à construire en France. Certaines prises de parole d'adultes migrants dans le cadre de séances dans des lieux culturels montrent en effet une volonté de se démarquer des autres socialement et culturellement. Les adultes migrants en formation linguistique côtoient pendant plusieurs mois, au quotidien (puisque les formations ont souvent un rythme hebdomadaire intensif de 30 heures), des

personnes avec qui ils ne peuvent pas toujours partager autre chose que le fait d'être migrant ou d'être apprenant. Au contraire, dans un lieu culturel, les apprenants peuvent faire référence à une culture personnelle, une manière de montrer une autre facette de leur identité et de partager avec les autres apprenants leurs connaissances culturelles. Une visite à la bibliothèque peut notamment offrir l'opportunité de partager son goût pour la lecture. C'est également une manière de se valoriser, consciemment ou inconsciemment. Lorsque les apprenants mentionnent leur culture ou leur pays d'origine, on peut déceler dans leur énoncé un sentiment de nostalgie ou de fierté. Certains évoquent un intérêt et un engouement lorsqu'un parallèle peut être fait avec leur pays, leur culture, leur vécu. Il est important pour une personne exilée d'avoir l'opportunité de parler de son pays, de sa ville, de sa culture, ou du métier exercé dans la vie d'avant. Les lieux culturels déclenchent aussi parfois des souvenirs qui font appel à l'enfance et interpellent donc les apprenants en les incitant à trouver les mots pour exprimer l'émotion.

Nous évoquons ici quelques prises de parole enregistrées lors de séances dans des lieux culturels, analysées au regard des situations et parcours vécus des adultes migrants qui s'expriment.

Nous présenterons tout d'abord le parcours de Roza² qui, après avoir longtemps été sans domicile fixe en Pologne, s'installe en France où elle vit à nouveau dans la rue pendant un certain temps. En formation, elle se montre distante, presque méfiante envers les autres apprenants et ne prend que rarement la parole. Le regard porté sur elle pendant de longues années lui a appris à se méfier et à ne pas montrer qui elle est, ce qu'elle connaît. Elle a également perdu l'habitude d'être socialisée et de partager des centres d'intérêt avec d'autres personnes. En retour, les membres du groupe ne s'adressent pas souvent à elle. Mais peu à peu, Roza se dévoile grâce aux séances dans les lieux culturels. Roza sait ce qu'est un opéra, en a déjà vu sur la chaîne Arte, connaît le nom de la plupart des instruments de l'orchestre. Lorsque le groupe échange à propos d'un concert de musique classique, elle est la seule à connaître le nom du clavecin. Plus tard dans les échanges, l'un des apprenants va s'adresser à Roza pour connaître la prononciation exacte du mot *trombone*. Encore un peu plus tard, on fait

²Les noms ont été modifiés pour respecter la confidentialité des apprenants.

appel à elle pour trouver le mot *calvitie* que personne ne connaît dans le groupe. C'est Roza qui propose le mot *chauve* pour décrire le chef d'orchestre. On perçoit alors que le regard change vis-à-vis de Roza qui devient aux yeux des autres une interlocutrice « qualifiée ». Ils s'adressent davantage à elle à partir de la troisième séance. On peut supposer que Roza, parce qu'elle a eu l'occasion de mettre en avant ses connaissances lors des sorties culturelles, a attiré l'attention des autres, ce qui la valorise et favorise davantage la prise de parole lors des séances suivantes, mais également la mise en confiance pour s'exprimer à l'oral.

La prise de parole d'Hachim, réfugié syrien, est intéressante elle aussi. Hachim a commencé la formation sans parler un seul mot de français. Après un parcours migratoire et un itinéraire d'installation en France difficiles, Hachim fait face à l'inactivité professionnelle, au déclassement social et aux problèmes avec son fils adolescent qui vit mal l'exil et qui est en pleine crise d'opposition. Hachim préfère avoir recours à l'anglais pour s'exprimer parce que les efforts à fournir pour s'exprimer en français le fatiguent et peut-être parce que cette situation le place dans une position qu'il juge humiliante. Il éprouve clairement des difficultés à accepter le statut d'apprenant. Lors de la séance à l'amphithéâtre gallo-romain³, Hachim a pris la parole spontanément parce que le lieu lui a fait penser au site de Bosra en Syrie⁴. Avoir l'occasion de parler du patrimoine de son pays d'origine lui a donné la force, la motivation pour oser parler français.

Enfin, on peut évoquer la prise de parole d'Aseel, Irakienne forcée de fuir son pays en 2016. Le musée des Confluences, visité dans le cadre de la formation, est inspiré du mouvement architectural déconstructiviste qu'Aseel connaît bien. Car Aseel, elle-même architecte dans son pays, admire le travail de Zaha Hadid, célèbre architecte britannique originaire d'Irak, mais également figure importante de ce mouvement déconstructiviste. Le musée des Confluences offre donc à Aseel l'opportunité de parler à la fois de son pays, de son métier et de sa passion pour l'architecture.

Ces différents contextes ont incité à la prise de parole et favorisé l'expression orale.

³Sortie culturelle dans un lieu de Lyon : l'amphithéâtre gallo-romain de Fourvière.

⁴Bosra est le plus ancien théâtre romain du Moyen-Orient.

4. Propositions didactiques

Pour mettre en place des séances dans des lieux culturels et pouvoir offrir cet espace de parole aux apprenants, il est indispensable de s'interroger sur la démarche didactique à mettre en œuvre. Le formateur doit définir les besoins des apprenants, les objectifs, les lieux culturels les plus propices, les supports écrits à utiliser éventuellement, la manière d'articuler oral et écrit... Il doit également structurer les séances en lien avec le programme de formation et les attentes du dispositif de formation.

Nous allons proposer ici quelques pistes didactiques intégrant la découverte des lieux de culture dans les parcours de formation et montrer que ces séances ne permettent pas uniquement de développer les compétences orales.

Concrètement, il est par exemple indispensable de préparer la visite dans le lieu de culture, de se rendre sur place en amont, de prendre contact avec l'équipe en place afin de choisir l'approche la plus pertinente pour aborder ce lieu. Faut-il prévoir une première séance de rencontre avec le médiateur ? Faut-il travailler sur des supports écrits ou des photos ? Faut-il visiter toutes les salles ou se concentrer sur quelques œuvres ?

Pour engager l'intérêt et l'adhésion des apprenants, le formateur va introduire la visite par une séance qui se déroule en formation. Il va d'abord expliquer les objectifs de cette découverte culturelle puis présenter le lieu et son importance dans la ville. Par exemple, pour la séance à la médiathèque, on explique que chaque apprenant est amené à s'inscrire, s'il le souhaite. Avec l'accompagnement du formateur, les apprenants consultent la présentation du lieu sur le site Internet. Certains termes doivent être expliqués pour faciliter la découverte. On peut proposer un brainstorming qui permet au formateur de voir si certains apprenants connaissent déjà le lieu et pourraient raconter leur expérience. Cela favorise à la fois l'adhésion des apprenants envers l'activité, mais également l'envie de découvrir le lieu.

Dans certaines séances, un médiateur culturel ou un guide accueille et accompagne le groupe. Il est indispensable que le formateur prépare la visite en amont avec cette personne afin que son discours soit adapté, car les visites mobilisent un lexique spécifique. La visite n'a aucune pertinence si les apprenants ne peuvent suivre aisément le discours du guide. En outre, une bonne compréhension est indispensable pour être en mesure de s'exprimer ensuite sur le contenu de la visite. La visite doit donc être adaptée, avec un langage clair et compréhensible. Par ailleurs, la personne qui guide le groupe doit être à l'écoute, doit accepter de faire des pauses, être en mesure de répéter, de reformuler, doit pouvoir faire des paraphrases lorsque

cela s'avère nécessaire. La langue utilisée doit être claire et compréhensible. Ces éléments sont donc discutés entre le formateur et le guide en amont de la visite.

Des séances didactiques élaborées à partir de sorties culturelles permettent également, dans une moindre mesure, de développer la maîtrise des compétences écrites. L'utilisation de l'écrit, tout comme l'utilisation de l'oral, doit s'appuyer sur les besoins sociaux des apprenants et avoir son utilité dans le quotidien. Les activités menées dans des lieux culturels permettent de travailler sur des documents authentiques avec des objectifs précis. On privilégiera donc de travailler sur des contenus pratiques : rédiger un mail de demande d'information, consulter des horaires sur Internet avant la visite, chercher l'adresse du lieu sur un plan, compléter un formulaire d'inscription... Le travail de reconnaissance d'items administratifs et de renseignements de fiches d'identité fait partie des contenus à aborder en formation linguistique parce que ce sont des activités que les adultes migrants rencontrent au quotidien. Après la séance à la médiathèque, on constate que certains apprenants ont ensuite essayé de remplir en autonomie un formulaire similaire, pour l'inscription des enfants au centre de loisirs par exemple. Il est de toute façon compliqué (et inutile) de dissocier l'apprentissage de l'oral et l'apprentissage de l'écrit si les activités proposées permettent d'aborder les différentes compétences. En contexte réel, les deux compétences, écrit et oral, sont étroitement liées et peuvent partager les mêmes objectifs d'apprentissage (Lafontaine, 2005, p. 101).

Dans le cadre de ces séances, le passage par l'écrit est profitable parce que cela permet de garder une trace et de fixer les apprentissages. Il faut rappeler que certains adultes migrants en formation ont été très peu ou même jamais scolarisés. Et pour ceux qui ont été scolarisés, le parcours scolaire est loin puisqu'ils sont adultes lorsqu'ils démarrent la formation. Il faut donc s'interroger sur la façon d'aborder l'écrit dans ce cadre, sans que cela ne soit ressenti comme rébarbatif, inutile ou trop difficile. De même que la séance a été préparée en amont, elle doit donner lieu à un travail en aval. De retour en formation, le groupe va avoir besoin d'échanger, de (re)parler de ce qu'il a découvert. L'une des pistes envisageables pour fixer les apprentissages à l'écrit serait de faire réaliser au groupe d'apprenants une carte heuristique sur le tableau blanc de la salle de formation, dont le formateur serait le modérateur. Les cartes heuristiques, schémas de type arborescent, permettent la création d'un document entre l'élaboration d'une liste classique et un travail de production écrite. Le classement et la

manipulation de lexique par le biais de schémas et d'arborescences développent la mémoire et favorisent la mise en contexte et la structuration de la pensée. On peut l'utiliser avec les apprenants de tous niveaux et autant avec de jeunes apprenants que des adultes (Cavalla et al., 2014, p. 10).

Ce travail collaboratif, très visuel, permet de conserver la spontanéité des prises de parole et offre une vision d'ensemble du lexique utilisé lors de la séance. C'est l'occasion pour le formateur de retravailler certains termes et si besoin de les expliquer. Ainsi, la séance à la médiathèque peut être « le point de départ d'une situation de structuration ou d'apprentissage » (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009, p. 14) et la carte heuristique facilite une « construction collective et progressive des acquis » (*ibid.*, p. 46).

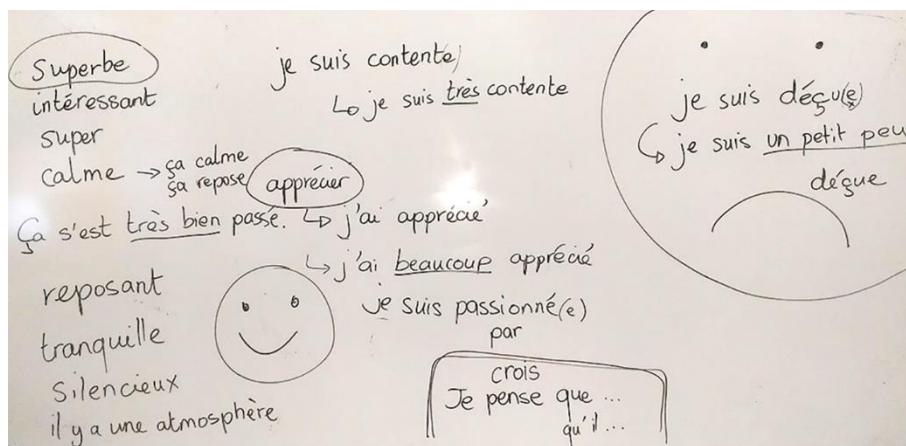


Figure 1 : carte heuristique réalisée après une visite à la médiathèque.

Les sorties dans des lieux culturels peuvent également développer des compétences de mobilité, de déplacement dans la ville, dont les adultes migrants ont aussi besoin au quotidien. Préparer le trajet avant de partir en regardant sur des applications de smartphone l'itinéraire en transport en commun et le trajet à pied, va permettre au formateur de travailler différentes situations de communication : acheter le ticket de bus ou de métro, demander son chemin... et des compétences connexes utiles : anticiper un trajet, un rendez-vous, se repérer dans l'environnement urbain... Certains apprenants, notamment ceux qui ont été peu ou pas scolarisés, vont avoir besoin de travailler ces compétences et de développer des stratégies complémentaires à la lecture pour s'orienter et se repérer dans la ville : logos et pictogrammes, panneaux routiers...

Le formateur peut même formaliser cette étape en responsabilisant un « guide » parmi les apprenants à chaque séance dans un lieu culturel. Ainsi, chaque sortie sera encadrée, « coachée » par un apprenant du groupe (ou un binôme) qui fera ce que fait normalement le

formateur, à savoir imprimer un plan, donner l'adresse, chercher sur Internet l'itinéraire et l'expliquer aux autres, donner des consignes et orienter le groupe dans la rue jusqu'au lieu, etc. Pour que cette activité didactique fonctionne, le formateur en dira le moins possible. En amont et en collectif, on peut réaliser une séance au cours de laquelle les apprenants réfléchiront à ce que requiert le rôle de guide, c'est-à-dire quelles tâches le guide devra accomplir en amont et au cours de la visite.

Ci-après, nous présentons deux séquences illustrant ces aspects didactiques : s'inscrire à la médiathèque et assister à une répétition d'orchestre.

Séquence 1 : « S'inscrire à la médiathèque »

Objectifs

- Se positionner en tant qu'énonciateur
- Se montrer actif dans la réception d'un discours énoncé par autrui
- Développer des compétences communicationnelles : demander des renseignements à l'agent d'accueil pour remplir une fiche d'inscription, prendre connaissance des modalités d'emprunts
- Utiliser et développer des compétences lexicales : pour décrire, donner son avis (adjectifs, verbes de sentiment et d'opinion)

Compétence(s) visée(s) : compréhension orale, interaction et production orales (dans une moindre mesure compréhension et production écrite)

Source(s) : le site de la médiathèque municipale

Support et matériel requis : document vidéo de présentation de la médiathèque (disponible en général sur le site Internet des médiathèques)

Démarche et déroulement : Avant la séance à la médiathèque, une séance de préparation se fait en salle de formation.

Séance 1 (avant la visite à la médiathèque) : découverte du lexique

Visionner la vidéo

Le formateur explique que le groupe va se rendre à la médiathèque et que ceux qui le souhaitent pourront s'inscrire (en aucun cas le formateur n'oblige à s'inscrire). Il demande si certains sont déjà inscrits et ont déjà emprunté des documents.

Les médiathèques ou bibliothèques mettent en général à disposition sur le site une vidéo dans laquelle on peut prendre connaissance des différents services offerts.

Le formateur projette la vidéo expliquant le fonctionnement de la médiathèque, les modalités d'inscription. Le formateur incite ensuite le groupe à expliquer à l'oral ce qu'il a compris de la vidéo. Les termes « inscription », « formulaires administratifs », « données confidentielles », « emprunt », « tarif réduit », « gratuité » sont explicités. Le formateur peut par exemple proposer un *brainstorming* qui va permettre aux apprenants de s'approprier le lieu avant de s'y rendre. Cette séance donne également l'opportunité à certains apprenants qui connaissent déjà la médiathèque de raconter leur expérience. Cette séance provoque chez les autres apprenants l'envie de découvrir le lieu.

Consulter la page « Inscriptions et tarifs »

Les apprenants consultent la page et repèrent les différents abonnements et les tarifs proposés selon leur situation. Le formateur fait remarquer que la plupart d'entre eux bénéficient de la gratuité.

Lors d'un échange à l'oral, chacun est invité à s'exprimer sur son souhait ou non de s'inscrire à la médiathèque, on peut discuter des modalités d'utilisation d'une médiathèque (ce qu'est un emprunt, combien de temps on peut garder un document, pourquoi c'est intéressant, pour qui, ce que ce lieu propose, etc.).

Télécharger et remplir la demande d'inscription

Sur la page Internet qui présente les modalités d'inscription, les apprenants peuvent télécharger la demande d'inscription et s'entraîner à la remplir en formation, avec l'aide du formateur. C'est l'occasion de :

- travailler sur les items des formulaires administratifs (civilité, termes qui composent l'adresse...)
- le lexique de la médiathèque (emprunt, réservation, abonné, retard, échéance...)
- rappeler des éléments relatifs aux données confidentielles,
- expliquer les engagements auxquels un abonné doit se soumettre lorsqu'il emprunte des documents,
- préparer l'entretien avec l'agent de la médiathèque qui fera l'inscription.

Pendant ou après la visite : Le formateur recueille les réactions et échanges des apprenants en individuel ou petits groupes (éventuellement à l'aide d'un enregistreur). L'analyse des énoncés des apprenants peut permet de définir les structures linguistiques à développer en formation. Une carte heuristique peut être élaborée pour laisser une trace écrite du lexique.

► **pour les tarifs réduit et gratuit**

Pour les gratuités et réductions liées à l'âge, la pièce d'identité fait foi

- Moins de 18 ans : pièce d'identité du mineur (photocopie acceptée) + demande d'inscription et d'autorisation parentale
- Pour les 18-25 ans : pièce d'identité + demande d'inscription
- Demandeurs d'emploi : carte de demandeur d'emploi (Pôle Emploi) de moins de 3 mois ou attestation des périodes indemnisées du Pôle Emploi de moins de trois mois
- Bénéficiaire du RSA : attestation de paiement de RSA de moins de trois mois (CAF)
- Bénéficiaires de l'ADA : attestation délivrée par l'OFII de moins de 3 mois
- Personnes non imposables : dernier avis d'imposition
- Personnes en situation de handicap : carte d'invalidité (MDPH)

Document 1 : Tarifs réduits et gratuité.

Demande d'inscription
 (à remplir par l'abonné majeur ou le représentant légal pour un mineur)
 M. Mme

Nom : _____
 Prénom : _____
 Date de naissance : ___ / ___ / _____
 Domicilié (e) à l'adresse suivante :
 N° ___ voie _____
 Code postal _____ Commune _____
 Numéro de téléphone : _____

Je m'engage à signaler à la médiathèque tout changement d'adresse et la perte éventuelle de la carte d'abonné.
 Adresse mail : _____ @ _____

Mon adresse mail sera utilisée pour l'envoi d'informations concernant mon abonnement (réservations, retards, échéance...) et l'actualité de la médiathèque.

Fait à _____, le ___ / ___ / _____

Signature de l'intéressé.e attestant sur l'honneur de l'exactitude des renseignements portés ci-dessus :

Loi « Informatique et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004
 Les informations recueillies font l'objet d'un traitement informatique destiné à gérer les prêts de documents. Elles ne sont accessibles qu'aux personnes habilitées de la médiathèque. Vous bénéficiez d'un droit d'accès et de rectification aux informations qui vous concernent, que vous pouvez exercer en vous adressant par mail au responsable du service des publics : Médiathèque, 38 rue du Parlement, 13301 Albart. mediatheque@media-albart.fr

Document 2 : Demande d'inscription.

Séquence 2 : « Assister à un concert de musique classique »

Objectifs

- Développer des compétences numériques :
 - Utiliser Internet pour chercher le programme en ligne
- Développer des compétences communicationnelles et lexicales :
 - Se positionner en tant qu'énonciateur
 - Présenter l'objet de ses recherches, travailler en groupe, collaborer
 - Décrire, donner son avis (adjectifs, verbes de sentiment et d'opinion...)
 - Se montrer actif dans la réception d'un discours énoncé par autrui
- Développer des compétences à l'écrit :
 - Lire et exprimer des horaires, des dates, une durée
 - Lire un programme (interprètes, compositeurs...)

Compétence(s) visée(s) : compréhensions orale et écrite, interaction et production orales

Support et matériel requis : Vidéoprojecteur, Internet, salle informatique

Démarche et déroulement :

Séance 1

Avant le concert, distribuer une photo du lieu où se déroule le concert (on peut aussi utiliser un logiciel 3D pour se déplacer et découvrir virtuellement la rue, le quartier...).

L'activité peut se réaliser en groupe entier, ou en sous-groupe avec une mise en commun

Fiche apprenant

Les questions peuvent être écrites au tableau. Avec des apprenants en situation d'alphabétisation, le formateur prononcera les questions à voix haute, plusieurs fois si nécessaire, afin que l'écrit ne gêne pas la participation.

Activité 1



En petits groupes, observez cette photo. Réfléchissez aux questions suivantes :

Connaissez-vous ce lieu, ce bâtiment ?

À quoi vous fait-il penser ?

D'après vous, qu'est-ce que c'est ?

Activité 2

Le formateur propose d'explorer le site Internet du lieu du concert afin de prendre connaissance du type de spectacle proposé. Cette activité a également pour objectif de travailler le repérage et la compréhension écrite d'informations chiffrées (dates, durées, tarifs...). Elle permet aux apprenants de s'approprier virtuellement le lieu avant de s'y rendre. Cette activité nécessite l'utilisation d'une salle informatique ou de tablettes numériques (voir fiche apprenant ci-dessous).

Fiche apprenant



Le formateur vous donne l'intitulé du concert.

Sur le site Internet, repérez :

DATE(S) ET HEURE(S)	DURÉE	TARIF
Le / /h..... €

Exemple de corrigé :

- DATE(S) ET HEURE(S)	- DURÉE	- TARIF	- LIEU
Judi 21 janvier - 20 h	1h45 environ avec entracte	Série 1 : 46 €	Auditorium
Samedi 23 janvier - 18 h		Série 1 : 46 €	
	Série 1 : 46 €	→ En savoir +	

Les pictogrammes présentant les activités à réaliser (œil, visage qui parle, groupe de personnes, ordinateur, main qui tient un stylo) visent à accompagner la compréhension des consignes pour des apprenants peu-lecteurs peu-scripteurs).

Séance 3

Le formateur sonde l'intérêt des apprenants pour cette activité. Il leur explique que le concert auquel ils vont assister sera un morceau de musique classique jouée par un orchestre (non chantée). Le formateur favorise la libre expression en expliquant qu'on peut aimer ou ne pas aimer ce type de musique. Puis il fait écouter quelques morceaux très différents afin de déclencher les réactions, l'expression orale.

Exemples de morceaux à passer :

- des très connus utilisés dans des publicités et que certains apprenants qui regardent la télévision française ont pu entendre : le French Cancan d'Offenbach (Publicité pour la marque Aigle) ; Erik Satie (publicité pour la nourriture pour chien César) ; la Danse des heures déjà utilisée par Walt Disney dans Fantasia (publicité Décathlon),
- de moins connus du grand public, mais dont le nom du compositeur peut évoquer quelque chose (Mozart, Beethoven, Bach, Saint-Saëns...),

- des morceaux de musiques *a priori* moins « accessibles » (par exemple : Pierre Henry, Pierre Boulez...)

Ensuite, il fera écouter juste un extrait de ce qui sera joué le jour où les apprenants se rendront au concert afin de déclencher l'envie et de repérer les instruments entendus. Le formateur peut ensuite montrer à quoi correspondent les instruments entendus en utilisant un vidéoprojecteur et Internet.

Séance 4 : le concert

Après la répétition, le formateur recueille les réactions et échanges des apprenants en individuel ou petits groupes (à l'aide d'un enregistreur éventuellement).

L'enregistrement des productions peut être utile dans l'enseignement-apprentissage de l'oral. En effet, les traces laissées permettent d'observer, d'analyser, de se critiquer et de proposer des améliorations (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009, p. 46). Il ne doit en aucun cas être obligatoire, mais plutôt sur la base du volontariat. Le formateur doit recueillir l'aval des apprenants.

L'analyse des interactions verbales permettra de définir les apprentissages techniques à développer en formation.

Conclusion

Utiliser la culture pour favoriser l'expression orale en formation linguistique est une piste intéressante pour des personnes qui, au regard de leur parcours et de leur situation personnelle, peuvent éprouver des difficultés à s'exprimer, à interagir avec autrui et donc à acquérir une fluidité dans l'usage de la langue.

Au-delà de l'apprentissage de la langue, la découverte de lieux culturels en formation linguistique pour adultes migrants favorise l'échange au sein du groupe, permet aux personnes de mieux se connaître et de mieux connaître le pays d'accueil et sa culture. Ces compétences à la fois langagières et sociales vont contribuer à une meilleure intégration dans le pays d'accueil, à davantage d'autonomie pour s'exprimer à l'oral, mais également davantage de confiance en soi pour accéder à un emploi, s'occuper de la scolarité des enfants, se soigner et tout simplement se sentir mieux dans le pays d'accueil.

Aujourd'hui, en formation linguistique pour adultes migrants, le formateur accompagne des publics hétérogènes en termes de scolarisation, de niveau d'âge, d'expérience... Utiliser la culture en formation peut également participer de la gestion de cette hétérogénéité.

En outre, en proposant des activités culturelles à l'extérieur du centre de formation, le formateur va peut-être pouvoir aider des personnes qui appréhendent de redevenir apprenants, pour qui la salle de formation rappelle une scolarisation difficile.

Nous n'avons présenté ici que quelques pistes didactiques. En créant des partenariats avec les lieux culturels de sa ville, le formateur peut imaginer des activités variées qui vont s'adapter aux besoins des apprenants dans leur environnement géographique et social.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille M. (2004). *L'éducation interculturelle* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Adami H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In M. J. M. (dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois presses université.
- Adami H. (2012a). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social : Acquisition en milieu naturel et formation. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* (p. 51-87). Presses universitaires du Septentrion.
- Adami H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE.
- Adami H., & André V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), p. 71-83.
- Aden J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), p. 101-110.
- Bakhtine M. M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les éditions de Minuit.
- Borillo A. (2004). Les « Adverbes d'opinion forte » selon moi, à mes yeux, à mon avis... : Point de vue subjectif et effet d'atténuation. *Langue française*, n° 142(2), p. 31-40.
- Calaque E., & David J. (2004). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur.
- Cammarota M.-A., & Porquier R. (1986). Des difficultés dans l'acquisition de langue étrangère par des réfugiés politiques latino-américains. *Langue française*, p. 101-116.
- Cavalla C., Loiseau M., Lascombe V., & Socha J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In *Les émotions dans le discours* (p. 327-341). Peter Lang.

- Cuq J.-P., & Gruca I. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. [réimpr.]). Presses Universitaires de Grenoble.
- Delavet T., & Olivier M.-F. (2016). *La culture au cœur des apprentissages : Un nouveau projet pour l'école : Stratégie culturelle et territoire apprenant*. ESF éditeur.
- Dias C. M., & Rigoni I. (2019). La demande d'asile : Impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Société, n° 176(2)*, p. 49-63.
- Dolz-Mestre J., & Schneuwly B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (4^e éd.). ESF éditeur.
- Dumont F. (1981). La culture savante : Reconnaissance du terrain. *Questions de culture, Cette culture que l'on appelle savante(1)*, p. 17-34.
- Fournier M. (1981). La culture savante comme style de vie. Les intellectuels dans le Québec de naguère. *Questions de culture, Cette culture que l'on appelle savante (1)*, p. 131-166.
- Gadet F. (2007). *La variation sociale en français*. Éditions OPHRYS.
- Lafontaine L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation : Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement, 8(1)*, p. 95-109.
- Marquez E. (1998). Classification des adjectifs : Étude exploratoire sur l'organisation sémantique-pragmatique des adjectifs. *Langages, 32(132)*, p. 87-107.
- Moro M. R. (2015). La nécessité transculturelle aujourd'hui pour une société « bonne » pour tous. *Le Carnet PSY, 188(3)*, p. 18-21.
- Pestre É. (2015). L'expatriation du sujet. Entre nostalgie de la langue des origines et quête de l'étranger. *Figures de la psychanalyse, 30(2)*, p. 215-229.
- Pittet C. (2014). *Les pratiques artistiques dans le champ de l'insertion professionnelle comme support de construction identitaire dans le passage à la vie adulte* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Puren C. (2007b). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Association des professeurs de langues vivantes – Les langues modernes, 18*, p. 127-143.
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E., & Vigner G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette FLE.

Salomon M. (2018). *Modalités et difficultés de communication rencontrées par les patients syriens non francophones en consultation de Médecine Générale en Seine-Maritime et dans l'Eure*. Faculté mixte de médecine et de pharmacie.

Traverso V. (2017). Formulations, reformulations et traductions dans l'interaction : Le cas de consultations médicales avec des migrants. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXII(2), p. 147-164.

