

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

French for Refugee Service Providers

Shelley / Whitehead / WHTSHE002

A minor dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of Master of Arts in Teaching French as a Foreign Language

Faculty of the Humanities

University of Cape Town

2012/2013

COMPULSORY DECLARATION

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

Signature: _____ Date: 10 January 2013

Résumé

L'objectif de cette recherche intitulée *Français à destination des personnels accueillant les réfugiés africains francophones en Afrique du Sud*, est de développer un curriculum FOS (Français sur objectif spécifique) pour des prestataires de services aux réfugiés francophones en Afrique du Sud. En premier lieu, le contexte de la recherche est traité avec attention : nous nous penchons en particulier sur la question des réfugiés francophones en Afrique du Sud et sur l'importance de la langue dans l'accueil et dans l'intégration des réfugiés dans un pays hôte. Ensuite le cadre théorique présente les enjeux pertinents en ce qui concerne le FLE (Français langue étrangère) et le FOS. Finalement, la démarche et les résultats d'une analyse de besoins, effectuée auprès d'un échantillon de prestataires de services pour réfugiés à Durban, en Afrique du Sud, sont présentés. Un curriculum pour ces derniers, basé sur cette analyse des besoins, est suggéré ainsi que trois séquences pédagogiques et deux activités d'évaluation.

Mots-clés : FOS, FLE, réfugiés, prestataires de services aux réfugiés, Afrique du Sud

Abstract

This dissertation entitled *French for Refugee Service Providers*, aims to provide a curriculum for teaching French as a Foreign Language to those working with French-speaking refugees in South Africa. Firstly, the context of the project is thoroughly discussed, which substantiates the importance of language for the integration of refugees into the host country. Specific attention is given to the South African situation. This study then provides a review of the literature outlining the most pertinent issues with regards to the domain of teaching French as a Foreign Language (TFFL) and French for Specific Purposes (FSP). Finally, the process as well as the results of a needs analysis conducted amongst a sample of people working with refugees in Durban, South Africa are presented in detail. Based on these results, a curriculum for teaching French to refugee service providers is suggested, together with examples of three lesson plans and two evaluation activities.

Key words : FSP, TFFL, refugees, refugee service providers, South Africa



Masters in French (Teaching French as a Foreign Language)

Mémoire

Français à destination des personnels

accueillant les réfugiés africains francophones en Afrique du Sud

Nom et prénom	WHITEHEAD, Shelley
Numéro d'étudiante	WHTSHE002
Département	School of Languages and Literatures
Email	Shells.whitehead@gmail.com
Date	10 janvier 2013
Superviseurs	Mme Sophie le Roux, Dr Vanessa Everson

Déclaration contre le plagiat

Je certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées en leur totalité. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des reformulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Signé:

Remerciements

J'aimerais adresser mes plus sincères remerciements aux personnes suivantes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire :

Dr Vanessa Everson

Responsable du programme Teaching French as a Foreign Language, Université du Cap

Mme Sophie le Roux

Responsable de la formation MA in French (TFFL) à distance, Université du Cap

Mme Catherine Carras

Maître de conférences à l'Université Stendhal, Grenoble 3

M Patrick Parrot

Attaché de coopération pour le français à l'Ambassade de France en Afrique du Sud

Mes remerciements s'adressent également aux équipes des organisations suivantes :

L'Agence universitaire de la Francophonie

L'Alliance française de Durban

Refugee Social Services Durban

Lawyers for Human Rights Durban

Refugee Migrant Ministries Durban

Talk English

Ainsi que tous les participants à mon enquête.

Finalement, mes plus vifs remerciements s'adressent à ma famille :

James Whitehead

Mon mari et mon chéri, pour son amour, son soutien sans condition, ainsi que ses conseils et son aide pratique.

Eddie et Cheryl Morton

Mes parents, pour leur soutien moral et pratique, ainsi que leur encouragement de mon intérêt en français, dès le début.

James, Mom et Dad, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans vous.

University of Cape Town

Table des matières

Remerciements.....	4
Chapitre 1 : Introduction.....	9
1.1. Thème de l'étude.....	9
1.2. Finalité de la recherche	10
1.3. But de la recherche.....	11
1.3.1. La francophonie africaine	11
1.4. Problématique et Questionnement	12
1.5. La démarche pour mener la recherche	12
1.5.1. L'analyse de la demande.....	12
1.5.2. L'analyse du public et de ses besoins.....	13
1.5.3. La collecte des données	13
1.5.4. Analyse et élaboration didactique.....	13
1.6. Structure de la recherche	13
Chapitre 2 : Contexte de la recherche.....	15
2.1. Politique linguistique en Afrique du Sud	15
2.2. Les effets de la mondialisation sur la migration	16
2.3. Les réfugiés francophones en Afrique du Sud	17
2.4. Les droits des réfugiés en Afrique du Sud	19
2.5. L'importance de la langue d'origine dans l'accueil des réfugiés.....	21
2.5.1. Le domaine judiciaire	21
2.5.2. Le domaine administratif d'accueil	22
2.5.3. Le domaine médical.....	22
2.6. Conclusion.....	23
Chapitre 3 : Le cadre théorique	24
3.1. FLE/FOS définitions et différences.....	24
3.1.1. Le FLM, le FLE ou le FLS ?.....	24
3.2. L'histoire du FOS.....	26
3.2.1. Le français militaire	26
3.2.2. Le français scientifique et technique.....	27
3.2.3. Le français instrumental.....	28

3.2.4.	Le français fonctionnel	28
3.3.	Le FOS	29
3.3.1.	La méthodologie FOS	31
3.3.2.	Les enseignants de FOS	31
3.3.3.	Le public FOS	33
3.3.4.	Le FOS, le FS ou le FVP ?.....	34
3.4.	Approches dans la didactique du FLE et FOS	35
3.4.1.	L'approche communicative	35
3.4.2.	La perspective actionnelle et le CECR	37
3.4.3.	Le CECR et le FOS.....	39
3.5.	Enjeux en FOS	41
3.5.1.	Niveau en FOS	41
3.5.2.	Interculturel en FOS.....	42
3.5.3.	L'importance croissante du FOS	43
3.6.	La démarche FOS.....	44
3.6.1.	La demande ou l'offre de la formation	44
3.6.2.	L'analyse du public et de ses besoins	45
3.6.3.	La collecte des données	46
3.6.4.	L'analyse et élaboration didactique	46
3.7.	Conclusion.....	48
Chapitre 4	: La réalisation du curriculum.....	49
4.1.	L'analyse de l'offre	49
4.2.	L'Analyse des Besoins de formation (ABF).....	50
4.2.1.	La démarche pour analyser des besoins de formation	50
4.2.2.	Les résultats de l'ABF	52
4.2.3.	Les besoins.....	61
4.3.	La collecte des données.....	62
4.4.	L'analyse et élaboration didactique.....	63
4.4.1.	Finalités et but de la formation	63
4.4.2.	Objectifs de la formation	63
4.4.3.	Méthodologie adoptée.....	64
4.4.4.	Le syllabus et la progression.....	65
4.4.5.	Les supports pédagogiques	66

4.4.6	Les activités pédagogiques	66
4.4.7	Les modalités d'évaluation des apprentissages.....	68
4.5.	La qualité du produit	69
4.5.1.	La notion de qualité	69
4.5.2.	Evaluer la qualité	70
4.5.3.	La mise sous assurance qualité de notre produit.....	70
Chapitre 5	: Bilan et conclusion.....	74
Références et sitographie	76
Annexe 1	: Niveaux communs de compétences – échelle globale	83
Annexe 2	: Guide d'entretien.....	85
Annexe 3	: Questionnaire.....	87
Annexe 4	: Les besoins langagiers détaillés par public	91
Annexe 5	: Curriculum détaillé.....	97
Annexe 6	: Fiche pédagogique 1.....	113
Annexe 7	: Fiche pédagogique 2.....	127
Annexe 8	: Fiche pédagogique 3.....	142
Annexe 9	: Grille d'auto-évaluation	144
Annexe 10	: Une évaluation sommative	146

Chapitre 1 : Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire réalisé pour l'obtention du diplôme de Masters in French (Teaching French as a Foreign Language). Nous nous appliquons, dans ce premier chapitre, à introduire notre projet d'enseignement du français aux personnels accueillant des réfugiés francophones en Afrique du Sud. Nous commencerons d'abord par une présentation du thème de l'étude. Nous procéderons ensuite à éclaircir la finalité de la recherche, ainsi que son but, la problématique, le questionnement et la démarche pour la mener à bien. Nous terminerons ce chapitre avec la présentation de la structure de notre recherche.

1.1. Thème de l'étude

Cette étude traite du développement d'un curriculum du français langue étrangère pour des personnels accueillant les réfugiés africains francophones en Afrique du Sud. Attachons-nous d'abord à définir un(e) réfugié(e). Selon Le Petit Robert (2008 : 2162), *réfugié* « se dit d'une personne qui a dû fuir son pays d'origine afin d'échapper à un danger (guerre, persécutions politiques ou religieuses etc.) ».

L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) témoigne de l'importance de l'Afrique australe dans l'accueil de ces réfugiés (UNHCR : 2011) :

« Les premiers réfugiés sont arrivés en Afrique australe il y a presque dix ans, poussés à l'exil par les événements du Burundi de 1993, puis par les conséquences du génocide rwandais en 1994 et, depuis 1998, par la guerre en RDC. Au bout de dix années de crise, 650 000 réfugiés de cette région sont recensés par le HCR dans les pays de la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC) et l'intégration reste très variable d'un pays à l'autre » (UNHCR : 2011).

Au sein de l'Afrique australe, il est important d'observer que l'Afrique du Sud est une zone particulièrement impliquée dans l'accueil des réfugiés. Dès 2002, on parle de « l'eldorado sud-africain » pour les réfugiés:

« Alors que les [...] combats se poursuivent dans la zone de guerre, des réfugiés en provenance du Rwanda, du Burundi et de la République Démocratique du Congo (RDC) continuent d'affluer vers l'Afrique australe. Au-delà des pays limitrophes et de l'Afrique du Sud, toute la région est désormais concernée » (Bertand : 2002).

Nous nous penchons maintenant, sur la question de l'intégration des réfugiés dans le pays d'accueil, qui nous amène à la section suivante, la finalité de la recherche.

1.2. Finalité de la recherche

Les réfugiés ne sont pas toujours les bienvenus dans les communautés locales qui les perçoivent souvent comme une menace pour leurs emplois. Dans ce contexte parfois tendu, une mauvaise gestion de l'intégration des réfugiés par le pays d'hôte peut avoir des conséquences désastreuses, comme cela a été le cas lors des attaques xénophobes en Afrique du Sud en 2009.

Il est vrai qu'il est nécessaire pour les réfugiés francophones d'apprendre la langue du pays dans lequel ils s'installent. Toutefois, cette langue n'est pas toujours maîtrisée à leur arrivée et il semble que la maîtrise du français par les personnels en charge de leur accueil pourrait faciliter leur intégration dans les communautés locales.

Ce projet a donc pour finalité de participer à une meilleure intégration des réfugiés francophones en Afrique du Sud, mais aussi dans toute la région d'Afrique australe. Ceci est en accord avec les finalités des missions que se fixe l'OIF (l'Organisation Internationale de la Francophonie). Overman explique les missions de cet organisme :

« Parmi les missions, objectifs stratégiques et programmes qui font partie du plan d'action de l'OIF annexé à la 'Charte' conformément aux recommandations de la Conférence ministérielle de la Francophonie d'Antananarivo de 2005 il convient de souligner trois missions A : promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; B : promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'homme ; C : appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche » (2011 : 131).

Notre projet satisferait la mission A, parce qu'en enseignant le français à un nouveau public nous promovons la langue française. Nous présupposons aussi que notre projet remplira la mission B de l'OIF, « promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'homme », en facilitant le dialogue interculturel. Et aussi, en faisant un effort de parler la langue des réfugiés, le pays d'accueil fait preuve d'un *esprit de mutuelle assistance*, explicité dans La Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle citée ci-dessous :

« La Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle [...] [e]ntrée en vigueur le 18 mars 2007 réaffirme la conviction de ses membres que le dialogue interculturel et le pluralisme constituent le meilleur gage pour la paix dans le contexte politique international de la mondialisation [...]. Le dialogue engagé devient alors un outil indispensable pour la cohésion sociale et la recherche de la paix dans un cadre démocratique afin d'humaniser la mondialisation dans un esprit de mutuelle assistance » (*Ibidem* : 130).

1.3. But de la recherche

L'objectif de la recherche est de construire un cours de français sur objectif spécifique (FOS) qui pourra intéresser un public le plus large possible de professionnels travaillant au contact de réfugiés francophones.

Nous postulons aussi que notre projet est une manière de répondre à des besoins créés par l'augmentation du nombre de migrants, comme une des conséquences de la mondialisation.

1.3.1. La francophonie africaine

Nous démontrons dans ce qui suit que le français a une place importante en Afrique. L'importance du français sur le continent africain implique que cette langue aura une signification aussi pour l'Afrique du Sud, surtout si nous considérons que les Sud-Africains souhaitent parler avec leurs voisins après l'ouverture du pays après la fin de l'Apartheid.

Nous considérons les statistiques qui révèlent la forte présence du français en Afrique. Selon L'OIF (2011), il y a « 220 millions de francophones dans le monde » avec « 96,2 millions de francophones en Afrique. L'Afrique est le continent où l'on recense le plus grand nombre de francophones ».

Selon Overmann (2011 : 119 – 151), « la moitié [des locuteurs francophones] se situe en Afrique ». En outre, ce dernier explique ce en quoi consistera l'avenir du français : « dû à sa forte croissance démographique et son progrès de scolarisation, [l'Afrique sera l'avenir du français] tandis qu'en Europe la tendance à la baisse des effectifs d'apprenants de français langue étrangère persiste ».

Ces derniers temps, nous assistons à la croissance d'intérêt dans la langue française en Afrique. Overmann (2011 : 125), témoigne que « L'OIF a [...] été sollicitée par des pays anglophones et lusophones africains, tel le Mozambique, pays observateurs à l'OIF depuis 2006, qui a proposé en option l'apprentissage du français dès le 1^{er} cycle du secondaire ». Il existe également un fort intérêt dans le français au Ghana :

« Le Ghana, anglophone, entouré exclusivement de pays francophones, a adopté un plan d'action en faveur de l'enseignement du français qui a mené à une augmentation significative du nombre d'apprenants en français dans le secondaire : 850.221 en 2008 contre 383.857 en 2001. Le français est quasiment devenu obligatoire au collège et commence à s'imposer comme un outil incontournable de communication régionale et internationale » (*Ibidem* : 125).

Terminons, donc, sur l'argument de Chaudenson (2000), que la francophonie africaine, discutée dans cette partie, représente l'avenir de la langue française :

« La France et les Instances francophones consacrent des moyens importants à la diffusion et à la défense de la langue française dans le monde. Face à la mondialisation, elles cherchent des stratégies. [...] Dans les circonstances, le temps est compté. On n'a d'yeux que pour l'Europe, mais c'est hors de l'espace européen et, en particulier en Afrique, le continent du Troisième millénaire, que va se jouer, dans les décennies prochaines, l'avenir de la langue française » (*Ibidem* : 1).

1.4. Problématique et Questionnement

Après avoir expliqué, ci-dessus, le but de notre recherche, nous nous intéressons maintenant à notre problématique et questionnement.

Notre problématique est la suivante :

Quel cours de français mettre en place pour répondre aux besoins des professionnels non-francophones impliqués dans l'accueil, le suivi et le soutien de réfugiés francophones?

Pour répondre à cette question, nous nous poserons les questions suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques du public concerné ?
- Quels sont les besoins de ce public?
- Quels sont les objectifs que doit viser ce cours ?
- Quelles activités peut-on proposer pour atteindre ces objectifs ?

1.5. La démarche pour mener la recherche

Passons à présent à la démarche que nous suivrons pour mener à bien notre recherche. Nous mettrons en place la démarche classique d'élaboration d'un cours de FOS, telle que l'envisagent Mangiante et Parpette (2004). Nous commençons notre démarche, alors, avec l'analyse de la demande.

1.5.1. L'analyse de la demande

Lors de notre travail en tant qu'enseignante à l'Alliance française de Durban, et après des discussions avec nos étudiants et avec notre directrice, nous avons constaté un besoin en français exprimé par des professionnels travaillant au contact de réfugiés francophones. Il est prévu que la formation fasse partie de l'offre des services proposés par l'Alliance française de Durban. Nous éclaircirons les facteurs qui ont mené à cette offre, notamment, le nombre

accroissant de réfugiés francophones en Afrique du Sud et celui des Sud-Africains travaillant en contact de ces réfugiés.

1.5.2. L'analyse du public et de ses besoins

Il sera nécessaire d'établir les situations de communication que rencontrera le public cible et les compétences en français que celui-ci aura à acquérir. L'analyse aura lieu sur place, à Durban, en Afrique du Sud en partenariat avec des ONG, des centres hospitaliers et les services municipaux de la ville de Durban. Elle se fera grâce à des questionnaires et entretiens avec les apprenants éventuels et aussi en se mettant en contact avec des personnes travaillant dans le domaine. Nous consulterons le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui aidera à formuler les objectifs selon les niveaux appropriés. Il sera aussi essentiel d'analyser le rôle de la culture de l'Afrique francophone dans les situations de communication (Mangiante et Parpette 2004).

1.5.3. La collecte des données

Afin de récolter les documents supports pour le cours, nous nous approcherons le plus possible des situations de communication identifiées dans l'étape précédente. Nous nous immergerons dans le milieu des réfugiés en Afrique du Sud pour observer, prendre des notes, enregistrer les interactions entre les réfugiés et les personnels sud-africains, et récolter des documents écrits existant dans ce domaine. Nous chercherons également à trouver du matériel pertinent, déjà existant, et à nous renseigner sur de possibles projets similaires en place.

1.5.4. Analyse et élaboration didactique

A partir des besoins identifiés et des données récoltées, nous élaborerons un programme pour le cours ainsi que des activités pédagogiques et des activités d'évaluation.

1.6. Structure de la recherche

Notre recherche est présentée dans cinq chapitres. Ce premier chapitre sert à introduire notre projet. Essentiellement, le deuxième chapitre, en présentant le contexte de notre projet, se focalise sur cinq questions importantes : la politique linguistique en Afrique du Sud, les effets de la mondialisation sur la migration, les réfugiés francophones en Afrique du Sud, les droits de réfugiés en Afrique du Sud et l'importance de leur langue d'origine dans l'accueil des réfugiés.

Le troisième chapitre présente et délimite le cadre théorique de notre recherche. Dans un premier temps nous situons le FOS (Français sur objectif spécifique) par rapport au FLE (Français langue étrangère), en considérant les définitions et différences FLE et FOS. Ensuite nous résumons l'histoire du FOS, pour ensuite présenter l'approche communicative et la perspective actionnelle. Puis nous expliquons la méthodologie et la démarche FOS. Finalement, les enjeux à considérer en FOS, tels que les niveaux des apprenants, sont discutés.

Le cadrage théorique est suivi par le quatrième chapitre qui représente la partie pratique de notre projet. Il détaille la réalisation de notre curriculum pour enseigner le français aux personnels accueillant des réfugiés francophones en Afrique du Sud. Dans un premier temps, nous analysons l'offre. Ensuite, nous expliquons la réalisation de l'ABF (Analyse des Besoins de Formation), puis nous en présentons les résultats et la collecte des données. Ensuite, nous présentons notre curriculum, en détaillant des aspects tels que sa structure, le syllabus, les supports, les activités pédagogiques et le dispositif de l'évaluation. Dans un dernier temps, nous expliquons comment nous avons assuré la qualité de notre curriculum.

Le cinquième et dernier chapitre se compose d'un bilan des principales étapes de notre projet. Ceci est suivi par nos recommandations pour l'utilisation de notre produit ainsi que des suggestions d'autres pistes de recherche dans le domaine.

Chapitre 2 : Contexte de la recherche

Dans le chapitre précédent, nous avons introduit notre projet, nous nous consacrons à présent, au contexte de notre recherche. Commençons par analyser la politique linguistique en Afrique du Sud.

2.1. Politique linguistique en Afrique du Sud

Comme les Sud-Africains constituent notre public cible, il est pertinent de dire quelques mots maintenant sur la situation linguistique en Afrique du Sud. Les Sud-Africains parlent une diversité de langues :

« La Constitution [sud-africaine] de 1996 reconnaît onze langues officielles, dont deux langues « blanches » (anglais et afrikaans) et neuf langues « noires » de type bantou : le ndébélé, le sotho (ou sepedi), le sesotho (sotho du Sud), le swazi, le tsonga, le tswana, le venda, le xhosa et le zoulou » (Leclerc 2011).

Le tableau suivant montre le nombre d'interlocuteurs des différentes langues sud-africaines par province :

Province sud-africaine	Population 2006 (en millions)	Langues officielles	Pourcentage en 2006 de la population locale
Western Cape (Cap-Occidental)	4,7 M	afrikaans anglais xhosa	55,3 % 19,3 % 23,7 %
Kwazulu-Natal (Kwazulu-Natal)	9,9 M	zoulou anglais afrikaans	80,9 % 13,6 % 1,5 %
Eastern Cape (Cap-Oriental)	6,9 M	xhosa afrikaans anglais	82,6 % 9,6 % 4,2 %
Northern Cape (Cap-Nord)	1,0 M	afrikaans tswana xhosa	68,0 % 20,8 % 6,2 %
Free State (État libre)	2,9 M	sesotho (sotho du Sud) afrikaans xhosa	64,4 % 11,9 % 9,1 %

North-West (Province du Nord-Ouest)	3,4 M	tswana afrikaans anglais	59,0 % 8,8 % 6,3 %
Gauteng	9,5 M	afrikaans zoulou sesotho anglais	14,4 % 21,5 % 13,1 % 12,5 %
Mpumalanga	3,5 M	swati zoulou ndébélé afrikaans	30,8 % 26,4 % 12,1 % 6,2 %
Limpopo	5,6 M	sepedi (sotho du Nord) songa venda anglais	52,1 % 22,4 % 15,9 % 9,6 %

Tableau 1 : Les langues officielles par province¹

Face à ces multiples langues, les Sud-Africains, en général, utilisent l'anglais et/ou l'afrikaans comme langue commune entre des interlocuteurs de langues maternelles différentes. Leclerc (2011) détaille que « les Sud-Africains parlent leurs langues bantoues, mais ils n'utilisent que l'afrikaans ou l'anglais comme langue véhiculaire, et uniquement l'anglais à l'échelle nationale ».

Nous avons ainsi établi dans cette partie, que notre public cible (les Sud-Africains travaillant dans l'accueil des réfugiés), pour la plupart, n'est pas francophone. Nous procéderons, donc, à illustrer la pertinence des compétences en français pour ce public cible, ayant contact avec des réfugiés francophones. Etant donné que les réfugiés constituent un nombre important de migrants dans le monde, nous discuterons, en premier lieu, des effets de la mondialisation sur la migration.

2.2. Les effets de la mondialisation sur la migration

Au 21^{ème} siècle, nous assistons au phénomène de la mondialisation. Nous nous appuyons sur l'explication de la mondialisation du sociologue britannique, Anthony Giddens (2002: 690) :

¹ Source : SOUTH AFRICAN GOVERNMENT. « The Nine New Provinces » dans *Yearbook 2006*, Pretoria (Leclerc 2011).

« Globalisation [is the] growing interdependence between different peoples, regions and countries in the world as social and economic relationships come to stretch worldwide ».²

Le phénomène de la mondialisation a un impact sur les tendances migratoires des personnes. Selon Giddens (*Ibidem*), dans notre époque contemporaine, nous assistons à la croissance de migrants. « In our globalising world, ideas – and people – are flowing across borders in greater volumes than ever before in history » (*Ibidem* : 277). De même, Wihtol de Wenden (2002), rappelle que le nombre de demandeurs d'asile augmente et continuera à augmenter. Cet auteur ajoute que « le nombre de pays et de régions de départ et d'accueil augmente sans cesse » (*Ibidem* : 36).

Par ailleurs, il est intéressant de noter que « plus de 60% des migrants ne quittent pas l'hémisphère sud et les trois quarts des réfugiés s'installent dans des pays du tiers-monde, chez leurs voisins » (*Ibid.* : 25-26).

Face à l'augmentation des demandeurs d'asile, les pays d'accueil doivent apprendre comment vivre avec des réfugiés. Wihtol de Wenden (*Ibid.* : 36) explique qu' « il s'agit de savoir si les pays d'accueil et de transit seront en mesure de se redéfinir par rapport à [la croissance du nombre des réfugiés] et d'inventer des manières de vivre ensemble ».

Penchons-nous à présent sur la situation des réfugiés francophones en Afrique du Sud.

2.3. Les réfugiés francophones en Afrique du Sud

Actuellement, on recense environ 552 030 réfugiés en Afrique australe³ dont 470 800 réfugiés en Afrique du Sud en janvier 2011 (UNHCR : 2011). En fait, « l'Afrique du Sud est le pays qui reçoit le plus grand nombre de demandes d'asile au monde. Depuis 2008, on y a recensé plus de 400 000 demandes individuelles » (Bertrand : 2002).

Or, il semble que ce chiffre ne fera qu'augmenter : l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) projette que, dès décembre 2011, 12 000 nouveaux réfugiés venant de la

² Compte tenu du nombre de mots stipulé pour la Minor Dissertation, toute citation extraite de documents rédigés en anglais est reproduite dans sa totalité dans cette langue.

³ Selon l'UNHCR (2011) : « le système d'asile angolais [est] engorgé par environ 4000 dossiers en souffrance » ; « le Botswana compte environ 3 200 réfugiés et demandeurs d'asile » ; « dans les états insulaires de l'Océan indien [il y a] un petit nombre de réfugiés » ; « [il y a] 11 700 demandeurs d'asile présents au Malawi » ; « [il y a] une soixantaine de réfugiés [au Lesotho] » ; « 7 700 réfugiés et demandeurs d'asile [sont] recensés au Mozambique » ; « la Namibie accueille environ 8 650 réfugiés et demandeurs d'asile » ; « le Swaziland compte environ 1 400 réfugiés et demandeurs d'asile » ; la Zambie accueille 44 520 réfugiés et demandeurs d'asile et il n'y a pas de chiffre disponible pour le Zimbabwe (*Ibidem*).

RDC arriveront en Afrique du Sud et que le nombre total des réfugiés en Afrique du Sud atteindra 494 800 (*Ibidem*).

Parmi ces réfugiés, la plupart d'entre eux viennent du Burundi, de l'Éthiopie, de la RDC, du Rwanda, de la Somalie et du Zimbabwe. En termes des pays africains francophones, la RDC produit le plus important nombre de réfugiés vivant en Afrique du Sud (*Ibid.* : 2012)⁴.

Toutefois, il est important de souligner la diversité ethnique et linguistique parmi ces réfugiés francophones. Amisi et Ballard témoignent de cette complexité identitaire :

« Refugees from the DRC estimate that, of the more than 412 ethnic groups in the Congo, there are around 17 different Congolese tribes in Durban and 11 in Cape Town. In JHB [Johannesburg] it is likely that there are even more ethnic groupings given the size of the population, but because it is a relatively dispersed community it is difficult to obtain estimates » (2005: 8).

Néanmoins, malgré cette diversité ethnique entre les réfugiés en Afrique du Sud, ils partagent, en général, une affiliation avec la langue française. Vigouroux constate qu'il existe :

« Un fort sentiment d'appartenance à un 'monde' francophone [parmi les migrants interrogés pendant ses recherches] où l'expérience de la migration conduit à une recomposition identitaire qui passe – entre autres – par la revendication d'une 'francophonité' dans une stratégie de valorisation et de différenciation par rapport à la population locale, notamment noire » (2004 : 263).

Désormais nous savons que les réfugiés originaires de divers groupes ethniques de l'Afrique francophone, partagent un rattachement à leur « francophonité » ; il nous reste maintenant à éclaircir comment ces réfugiés se détachent des Sud-Africains. Premièrement, en contraste avec la population locale, ces réfugiés, en général, arrivent en Afrique du Sud et ne peuvent pas parler la langue véhiculaire du pays, l'anglais (Amisi et Ballard 2005).

En outre, Vigouroux (2004) explique aussi que ce n'est pas que l'expérience de migration, ni leur 'francophonité' qui différencie les réfugiés africains francophones des Africains noirs de l'Afrique du Sud. Les Africains francophones n'ont pas vécu la subjugation du régime Apartheid. Alors, ces réfugiés, et les autres migrants noirs, sont souvent beaucoup plus éduqués que les Sud-Africains noirs, qui étaient privés d'une bonne éducation pendant l'Apartheid (Landau, Ramjathan-Keogh & Singh 2005). Vigouroux souligne que « [c]es

⁴ Selon l'UNHCR (2012), il y avait 12 970 réfugiés recensés en Janvier 2012, en Afrique du Sud, venant de la RDC, sur un nombre total de 57 899 réfugiés en Afrique du Sud. L'UNHCR (2012), projette que ce nombre des réfugiés congolais, vivant en Afrique du Sud, atteindra 18 970 en décembre 2013.

migrants arrivent en Afrique du Sud riches d'une expérience que les Sud-africains noirs, compte tenu de leur histoire [d'une subjugation systématique durant plus d'un siècle, prédatant même l'Apartheid], ne peuvent avoir » (2004 : 261).

Ce décalage, par conséquent, contribuerait aux courants de xénophobie contre le « 'makwerekwere' [ou « barbare »], hétéro-désignation stigmatisant utilisée par certains Sud-Africains pour nommer les migrants africains qu'ils soient francophones ou non » (*Ibidem*: 261-271). A la lumière de ce qui précède, on peut affirmer que les réfugiés francophones en Afrique du Sud partagent beaucoup de difficultés avec les autres réfugiés du pays. Survivre en Afrique du Sud, en tant que réfugié est une tâche ardue. Amisi et Ballard constatent que :

« Daily life for refugees in South Africa is extremely difficult, with abusive treatment by police, exclusion from healthcare and education, xenophobic treatment by the South African public, and exclusion from livelihood opportunities being almost universal experiences » (2005: 3).

Pour ces raisons, la contribution par les réfugiés au pays est souvent limitée. Landau, Ramjathan-Keogh & Singh expliquent que :

« As a consequence of systematic and social discrimination, the resources and skills of the country's refugees, asylum seekers and other immigrants are not being used to their maximum potential » (2005: 33).

2.4. Les droits des réfugiés en Afrique du Sud

En premier lieu, nous citons la définition d'un réfugié telle qu'elle s'inscrit dans la législation sud-africaine :

« The South African Asylum System and the Refugees Act N°. 130 of 1998. According to the 1998 Refugees Act, a refugee is someone who :

Owing to a well-founded fear of being persecuted by reason of his or her race, tribe, religion, nationality, political opinion or membership of a particular social group, is outside the country of his or her nationality and is unable or unwilling to avail himself or herself of the protection of that country, or, not having a nationality and being outside the country of his or her former habitual residence is unable or, owing to such fear, unwilling to return to it; or

Owing to external aggression, occupation, foreign domination or events seriously disturbing public order in either a part or the whole of his or her country of origin or nationality, is compelled to leave his or her place of habitual residence in order to seek refuge elsewhere : or

Is a dependent of a person contemplated in paragraph (a) or (b) » (*Ibidem* : 15).

Nous entendons par cette définition, donc, qu'un réfugié est une personne en danger, qui fuit son pays d'origine et cherche refuge dans un autre pays.

Nous observons que c'est seulement récemment (en 1995), que le gouvernement sud-africain commença à se pencher sur les droits des réfugiés. Retraçons brièvement comment l'Afrique du Sud a légiféré sur la question des droits des réfugiés :

« In 1995, South Africa ratified the 1969 Organisation of African Unity (OAU) Convention Governing the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa. In 1996, the 1951 United Nations (UN) Convention Relating to the Status of Refugees and the United Nations Protocol of 1967 were also acceded to » (Harris 2001 : 13).

« This international legislation underpins the current definition of a refugee in the 1998 Refugee Act, an act developed from recommendations in the 1997 Green Paper on International Migration to deal specifically with refugees in South Africa » (*Ibidem* :13).

Remarquons, alors, que la question des réfugiés en Afrique du Sud ne fut soulevée avec vigueur qu'après la démise de l'Apartheid. Avant la démocratie, l'Afrique du Sud était relativement isolée du reste du continent (et du reste du monde). En fait, au lieu d'être un pays d'accueil, l'Afrique du Sud fut plutôt un pays d'origine de réfugiés et d'exilés (Landau, Ramjathan-Keogh & Singh 2005).

Néanmoins, malgré l'état relativement récent des lois sud-africaines par rapport aux réfugiés, il est important de noter que l'Afrique du Sud s'est engagée dans la protection des droits des réfugiés lors de la *World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* tenue à Durban en 2001:

« We affirm our commitment to respect and implement humanitarian obligations relating to the protection of refugees, asylum-seekers, returnees and internally displaced persons, and note in this regard the importance of international solidarity, burden sharing and international cooperation to share responsibility for the protection of refugees, reaffirming that the 1951 Convention relating to the Status of Refugees and its 1967 Protocol remain the foundation of the international refugee regime and recognizing the importance of their full application by States parties » (*Ibidem* : 12-13).

En fin de compte, on accorde les mêmes droits aux réfugiés qu'aux citoyens sud-africains, bien que les droits des réfugiés soient souvent ignorés en réalité :

« In terms of the Refugees Act N° 130 of 1998, refugees are entitled to the same rights as citizens except for the right to vote : the South African Constitution and Bill of Rights applies equally to all persons who are inside the country's borders. Refugees and asylum seekers are not given any special privileges or assistance from the government. The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) funds certain NGO's to provide legal and social assistance to refugees. Refugees are entitled access to primary education and basic health services granted to citizens » (*Ibidem* : 15).

Landau, Ramjathan-Keogh & Singh donnent l'exemple suivant, qui montre comment on refuse fréquemment aux réfugiés et aux autres migrants accès aux écoles, s'ils ne peuvent pas payer les frais. Cette pratique est, pourtant, interdite par la loi sud-africaine :

« The de facto requirement that migrants pay school fees is the most obvious barrier to education [as a common example of refugee rights violations] [...] and contradicts a prohibition on refusing admission to public schools based on parents' inability to pay» (*Ibid.* : 27).

Il importe de souligner que les réfugiés eux-mêmes, ne sont pas souvent informés de leurs droits en Afrique du Sud, ce qui les rend plus vulnérables : « Given their tenuous status in [South Africa] – often aggravated by a lack of proper identification – and their relative ignorance of their rights, many foreigners simply accept these violations » (*Ibid.* : 28).

2.5. L'importance de la langue d'origine dans l'accueil des réfugiés

Après avoir examiné les droits des réfugiés en Afrique du Sud, il nous semble essentiel de nous adonner à l'importance de la langue dans l'accueil des réfugiés, spécifiquement dans les domaines judiciaire, administratif et médical. Nous illustrons notre discussion avec des exemples tirés de la recherche faite en dehors de l'Afrique du Sud, pour montrer l'universalité de la signification de la langue dans l'accueil des réfugiés.

2.5.1. Le domaine judiciaire

Prenons d'abord un exemple d'une situation miroir en France. Colletta (1990) témoigne des problèmes de communication entre les magistrats et des migrants non-francophones. Selon Colletta (*Ibidem*), même quand on a recours à un interprète, la communication entre les migrants non-francophones et les magistrats français risque de terminer dans l'incompréhension :

« Parmi les 52 auditions [au tribunal] enregistrées [pendant ses recherches], 5 ont eu lieu en présence d'un interprète. Ces enregistrements montrent, comme plusieurs auteurs l'ont déjà

signalé, que la présence d'un interprète ne garantit en rien l'intercompréhension totale entre parties, et ne résout pas tous les problèmes de communication » (*Ibid.* : 161-178).

2.5.2. Le domaine administratif d'accueil

Nous illustrons maintenant, l'importance de la langue d'origine dans l'accueil des réfugiés. Delesalle et Enel montrent qu'en France des mesures furent prises, qui reconnaissent le rôle central de la langue d'origine dans les aspects administratifs de l'accueil :

« L' ['] accueil des étrangers arrivant en France par immigration familiale [y compris] les familles de réfugiés [...] est devenu un axe « prioritaire » de la politique d'intégration et les moyens ont été accrus en formation linguistique et en suivi social » (2001 : 82-83).

En France, les plateformes d'accueil consistent de « la visite médicale (obligatoire), une réunion collective avec présentation des institutions françaises (à l'aide de supports audiovisuels, et le cas échéant, de casques de traduction ou l'intervention d'un interprète » (*Ibidem* : 82-83).

Par ailleurs, Rebaudières (2001), témoigne des mesures prises en France, pour faciliter les aspects administratifs de l'accueil des enfants non-francophones. Ici, encore, c'est la langue d'origine qui joue un rôle clé. Afin d'assurer la qualité de l'accueil, on s'est engagé pour « la mise au point progressive de documents en langue d'origine pour expliquer l'école française et le dispositif d'accueil [dans la cellule d'accueil de Paris] pour accueillir, tester et affecter les élèves non francophones 'primo-arrivants' de 11 à 16 ans » (*Ibidem* : 216-227). En outre, « à Paris près de 40% des 'primo-arrivants' non-francophones sont chinois [alors] les parents [...] rempli[ssent] les dossiers d'inscription auprès d'[un]représentant [...] qui travaille en étroite relation avec les formateurs et qui connaît le chinois » (*Ibid.* : 216-227).

2.5.3. Le domaine médical

L'importance pour des personnels médicaux de parler la langue des réfugiés fut déjà bien documentée dans plusieurs pays. Jones et Gill, dans leur article, *Refugees and primary care : tackling the inequalities* (1998), soulignent que la communication améliore les résultats des interventions médicales. De surcroît, Jones et Gill (*Ibidem*), constatent que les médecins ont des responsabilités envers leurs patients qui peuvent seulement être remplies par la communication.

Pourtant, il arrive souvent que les personnels médicaux ne parlent pas la langue des réfugiés qu'ils soignent et que les réfugiés ne parlent pas la langue de leur pays d'hôte. Cela entraîne

des difficultés dans le traitement des patients réfugiés. Ceci peut, selon les cas, affecter la santé de la population locale et éventuellement nuire à la productivité des réfugiés dans leur pays d'accueil (Tiong, Patel *et al* 2006).

Carballo et Nerukar expliquent que :

« The health of migrants has social and economic consequences for host countries as well as for migrants and their families. In general the trauma and exclusion that all immigrants face increase their risk of behaviours that in turn increases their susceptibility to all diseases [...]. The range of health issues that can be associated with migration is inevitably broad [...] [including] communicable and noncommunicable diseases » (2001 : 556-560).

Les problèmes de langue entre les réfugiés-patients et les médecins du pays hôte, peuvent donc déstabiliser les soins médicaux, à tout moment du procès. Il y a la possibilité d'avoir recours aux services d'un interprète. Toutefois, en réalité, la disponibilité des interprètes ne convient pas toujours aux horaires de consultations / procédures médicales (Jones et Gill 1998). En plus, les interprètes peuvent entraîner d'autres problèmes, spécifiquement s'ils ne sont pas assez formés. Les interprètes peuvent, par exemple, exagérer ou réduire les symptômes dans leur communication avec le médecin (UBA 1992).

2.6. Conclusion

Nous avons présenté dans ce qui précède le contexte de notre projet de recherche. Nous avons expliqué la politique linguistique en Afrique du Sud, et le fait que les réfugiés francophones ne parlent pas, en général, l'anglais ou l'afrikaans, les langues véhiculaires du pays. Nous avons également montré comment la mondialisation contribue à l'augmentation du nombre de demandeurs d'asile. Cela est suivi par une discussion portant sur la complexité de l'identité francophone, partagée par les réfugiés d'origine de l'Afrique francophone. Nous traitons aussi de la détresse éprouvée par les réfugiés en Afrique du Sud, qui entame ensuite une explication des droits des réfugiés dans ce pays. Nous nous arrêtons finalement sur une discussion du rôle clé de la langue d'origine dans l'accueil des réfugiés, avec attention spécifique aux domaines judiciaire, administratif et médical. Dans ce qui suit, nous présentons le cadre théorique de notre recherche, et les particularités du FOS.

Chapitre 3 : Le cadre théorique

Ayant discuté du contexte de notre recherche antérieurement, le présent chapitre traitera du cadre théorique de notre projet. Attachons-nous d'abord à examiner les définitions et différences entre la variété des termes associés au FOS.

3.1. FLE/FOS définitions et différences

Puisque notre projet relève de la mise en place d'un programme de français correspondant aux besoins spécifiques d'un public ayant le français comme langue étrangère, nous examinons dans ce qui suit la place du FOS dans le domaine de la didactique du FLE. Pour ce faire nous commençons par une brève explication du terme FLE.

3.1.1. Le FLM, le FLE ou le FLS ?

Prenons notre cas personnel en Afrique du Sud en tant qu'exemple illustratif des trois termes. Notre langue maternelle, la première langue que nous avons apprise, est l'anglais. Notre langue seconde est l'afrikaans, que nous avons appris obligatoirement à l'école et qui est une des langues officielles en Afrique du Sud. Ensuite, par choix, nous avons étudié le français langue étrangère ou FLE, à l'école et ensuite à l'université.

Selon Cuq et Gruca « la langue maternelle est la langue de première socialisation de l'enfant » et on peut donc aussi l'appeler langue première (2005 : 90). Cette première langue acquise crée en partie l'identité sociale d'une personne. Le fait d'être locuteur natif d'une langue marque l'appartenance d'une personne à un groupe en contraste aux autres dans la communauté. La langue maternelle opère aussi en tant que point de référence pour toute autre langue que l'on apprend après (*Ibidem*). Le FLM concerne alors l'enseignement et l'apprentissage du français par des apprenants natifs, qui parlent français comme langue maternelle. Ceci est le cas des enfants nés de parents français, qui apprennent le français à l'école en France.

En contraste au FLM, le concept du FLE s'imposa dans les années après-guerre et lors de la décolonisation, pour mieux prendre en compte les nouvelles réalités de l'appropriation du français. Cuq et Gruca s'appuient sur l'exemple de l'Algérie, ancienne colonie française, pour illustrer la naissance du FLE : « après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère » (*Ibid.* : 93).

Considérons maintenant la définition du FLE donnée par Robert dans *le Dictionnaire pratique de didactique du FLE* :

« Le sigle FLE désigne le *Français Langue Etrangère*, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude –facultative ou obligatoire- est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante) » (2008 : 90).

Par ailleurs, nous nous penchons sur le nombre important d'apprenants de FLE dans des pays divers :

« Les institutions impliquées dans l'enseignement du FLE sont nombreuses, variées et installées en France [par exemple le] ministère des Affaires étrangères (et ses directions spécialisées) [et] les départements d'université [...] ; à l'étranger [avec les] Alliances françaises, lycées franco-étrangers, etc. » (*Ibidem* : 91).

Robert aussi atteste que « le nombre d'apprenants (de FLE), très élevé, est impossible à chiffrer. A elle seule, l'Alliance française, vieille dame plus que centenaire (sa création remonte à 1883) présente sur les cinq continents et installée dans 136 pays, revendique, en 2007, 420 000 étudiants » (*Ibid.*).

Passons maintenant au concept du FLS. Vingt ans après la séparation de la notion de FLE et de celle de FLM, le FLS émergea. Le FLS, en tant que sous-partie du FLE, devint nécessaire afin de décrire l'état du français dans des pays tels que le Canada, la Belgique, les DOM-TOMS, l'Algérie et autres pays magrébins (Cuq, Gruca 2005). Rolland explique que :

« La notion de français langue seconde est née de la nécessité de distinguer une situation d'enseignement particulière : celles de certains pays francophones, les anciennes colonies françaises, où le français est langue d'enseignement, lors même qu'elle n'est pas la langue maternelle des enfants » (Robert 2008 : 92).

Robert fait attention de préciser que :

« [Le] FLS possède ses caractères propres : il constitue pour les élèves une langue obligatoire alors que l'enseignement du français à l'étranger est le plus souvent facultatif ; il remplit un rôle social important parce qu'il y est aussi, conjointement et le plus souvent, langue officielle et langue de l'administration » (*Ibidem*).

Bref, nous verrons plus tard que le FOS s'inscrit dans le cadre du FLE, que nous avons délimité ici. Avant de détailler le concept FOS en 3.3, nous traiterons d'abord de son histoire dans ce qui suit.

3.2. L'histoire du FOS

3.2.1. Le français militaire

Comme beaucoup d'inventions, le FOS est né tout d'abord d'un besoin militaire. Il est largement accepté que le FOS trouve ses racines dans les années 1920 avec le français militaire (Qotb 2012). Pendant la première guerre mondiale, l'armée française a fait appel aux soldats venant des colonies françaises (notamment de l'Afrique). Ces soldats des colonies, ne parlaient pas forcément le français, ce qui rendait la communication difficile dans les situations de combat. Produit alors d'une commission militaire, le manuel, *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, est sorti en 1927 et a visé la facilitation de la communication entre les soldats et leurs supérieurs en français (*Ibidem* 2012).

Concrètement, ce manuel était organisé en soixante leçons qui traitaient des éléments suivants:

« La vie quotidienne dans les casernes, [...] l'habillement, les verbes du mouvement, les grades, le salut, la visite des officiers, etc. Au cours de chaque leçon, les militaires [apprenaient] une douzaine de mots. Notons également que des leçons ont été consacrées à enseigner quelques aspects de la terminologie militaire : les munitions, la transmission, l'observation, le service de la santé, etc. » (*Ibid.* : non paginé).

Les classes étaient composées d'un maximum de vingt soldats-apprenants dont le niveau était homogène. Chaque classe consistait de soldats qui avaient le même niveau d'éducation et qui parlaient la même langue maternelle. Les enseignants du français militaire étaient des lieutenants et sous-lieutenants qui suivaient la méthode directe (*Ibid.*).

La méthode directe bannit toute autre langue que la langue cible dans la classe alors seulement le français était permis en classe. La traduction étant interdite, les enseignants utilisaient la gestuelle dans leurs explications. La grammaire était enseignée de manière implicite et inductive où l'enseignant ne présentait et n'articulait pas la règle pour les apprenants. L'enseignant en revanche présentait les exemples à partir desquels les apprenants

devaient en tirer la règle. Le focus était certainement sur la compréhension et la production orale, l'écrit occupant une place secondaire (Cuq, Gruca 2005).

Pourtant, après la deuxième guerre mondiale et l'indépendance des colonies françaises, le manuel et le français militaire sont devenus obsolètes.

3.2.2. Le français scientifique et technique

Passons maintenant au monde après-guerre des années cinquante. En France, le ministère des Affaires Etrangères constate que la langue française a perdu du prestige sur l'échelle internationale. Il y avait un besoin de redorer le blason du français et de promouvoir sa diffusion (Qotb 2012). Il fallait trouver de nouveaux publics pour apprendre le français et le ministère des Affaires Etrangères a focalisé ses efforts vers ceux travaillant dans les domaines scientifique et technique. Cette politique s'est manifestée, de manière tangible, dans les efforts suivants:

« La création du Centre scientifique et technique français à Mexico en 1961[...] ; l'organisation des 'Cours Spéciaux pour Etudiants Etrangers' dont une partie de ces cours était consacrée à des spécialités scientifiques. Ces cours sont donnés à l'initiative de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, qui deviendra plus tard le CREDIF ; Le ministère des A.E. [Affaires Etrangères] demande aux éditions Hatier d'élaborer un manuel pour enseigner le français scientifique et technique. Ce manuel a vu le jour en 1971 ; le service culturel à l'ambassade de France à Damas commence à assurer des cours des mathématiques en Français (*sic*) » (*Ibidem* : non paginé).

C'est dans cette optique que sont développés le français fondamental et le français scientifique et technique. Le français fondamental consiste en une collection de mots considérés d'être le plus fréquemment employés, comme le détaille Robert :

« Le *Français fondamental* 1^{er} et 2^e degrés recense les 3 300 mots lexicaux et grammaticaux les plus utilisés en français [...] qu'était censé acquérir l'élève aux Niveaux 1 et 2 de son apprentissage du FLE. Ces listes ont été établies à partir d'enquêtes statistiques conduites à partir de 1951 et portent sur le lexique et la grammaire du français parlé » (2008 : 80).

Ensuite, dans les années 1970 le français scientifique et technique est né. Il faut noter également que les années 1970 étaient l'époque de la méthodologie SGAV. On trouve, par conséquent, des empreintes de la méthode SGAV sur le français scientifique et technique (Qotb 2012). L'objectif principal de la méthode SGAV, est la communication, et *a priori* la communication à l'oral. L'écrit n'était souvent pas traité au début de l'apprentissage. Selon cette approche, chaque leçon commençait par la présentation d'un dialogue, accompagné

d'images. La grammaire était enseignée de manière inductive et implicite. Les structures grammaticales vues dans le dialogue déclencheur étaient traitées par des exercices de répétition, d'exploitation et de transposition (Cuq, Gruca 2005). En outre, l'influence SGAV sur le français scientifique et technique, est l'un des reproches que font les critiques du français scientifique et technique. Les détracteurs du français scientifique et technique, questionnent aussi l'emploi des documents fabriqués, le parcours obligatoire de l'apprenant pour s'approprier une langue et la priorité donnée à l'oral sur l'écrit (Qotb 2012).

Selon Carras, le cursus de formation en français scientifique et technique se déroulait en trois étapes :

« Niveau 1 : les bases de la langue usuelle, avec un contenu reposant sur le Français fondamental 1 ; niveau 2 : apprentissage du vocabulaire de tronc commun scientifique (VGOS) ; niveau 3 : un perfectionnement par discipline (Vocabulaire Général d'Orientation Médicale, Vocabulaire d'Initiation aux Etudes Agronomiques, etc.) » (2011 : non paginé).

3.2.3. Le français instrumental

Pour bien retracer l'histoire du FOS, nous nous attardons encore un peu sur les années 1960. Mais cette fois, nous tournons notre regard hors de la France pour prendre en compte le développement du français instrumental en Amérique latine.

En essence, le français instrumental travaillait une compétence de compréhension afin d'aider des universitaires à lire des documents académiques. Qotb résume que « l'idée principale de ce type de français consiste à considérer le français comme 'instrument' visant à faciliter la compréhension des textes spécialisés pour les doctorants et des universitaires » (2012).

3.2.4. Le français fonctionnel

En 1974, nous arrivons au stade du français dit *fonctionnel*, qui est le prédécesseur direct du FOS. Le français fonctionnel se distingue du français général ou culturel, et a remplacé des termes similaires tels que le français instrumental, ou le français scientifique et technique (Robert 2008). L'émergence du français fonctionnel était (comme le français militaire et le français scientifique) lui aussi une conséquence d'évènements politiques.

D'une part, le Ministère des Affaires Etrangères s'est retrouvé avec un besoin de redynamiser ou fortifier la position de la langue française sur la scène globale. En 1974, l'économie mondiale se battait contre les effets du choc pétrolier qui ont amené à des rétrécissements budgétaires. Le budget de la France pour la promotion du français à l'étranger a ainsi

souffert. Beaucoup d'établissements scolaires d'outre-mer ont été obligés de réduire le nombre d'heures d'enseignement des langues étrangères. Traditionnellement, l'intérêt au français en tant que langue étrangère se manifestait plutôt parmi les passionnés de la littérature. Mais, il est devenu clair que ce public seul ne suffirait pas pour diffuser la langue française. Il fallait trouver de nouveaux publics pour la diffusion de la langue française (Qotb 2012). Cette nouvelle conception du français s'est concrétisée dans les actions suivantes :

« Le français fonctionnel figure désormais dans le Bulletin Officiel pour des postes d'enseignants à l'étranger ; la création des centres d'études et de documentation scientifique et technique (CEDST) comme à Khartoum et à Mexico ; en 1976, le gouvernement français met en place un programme intitulé 'Formation des boursiers prioritaires' qui concerne neuf pays non francophones ayant des relations stratégiques avec la France » (*Ibidem* : non paginé).

Robert (2008: 96), définit le français fonctionnel comme « le français spécifique employé dans des domaines aussi variés que les sciences, l'économie, le droit, le sport, etc. ». Porcher, dans son article intitulé *Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen*, souligne que ce qui est important « est que les candidats à l'apprentissage du français langue étrangère ont des objectifs professionnels beaucoup plus précis qu'autrefois » et que « la meilleure définition du français fonctionnel [...] paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève » (Yanru 2008 : 51).

Finalement, Qotb argue aussi que le français fonctionnel « constitue sans doute un tournant important dans le développement du FOS dans la mesure où son point de départ [n'était plus] le contenu à enseigner mais plutôt les besoins des apprenants » (2012 : non paginé). Néanmoins, le français fonctionnel n'était pas sans ses détracteurs qui lui reprochaient la linéarité de sa méthodologie.

3.3. Le FOS

Selon Robert (2008 : 96), « c'est la prise de conscience collective de l'importance des objectifs qui est à l'origine de l'émergence du *français sur objectif spécifique* – FOS ». Le terme FOS a commencé à circuler vers la fin des années 1980. Comme nous l'avons illustré ci-dessus, l'idée de FOS est née dans les années 1950, mais c'est seulement trente ans plus tard que le FOS émergera sous sa forme actuelle. Le terme FOS est inspiré du terme anglais, *English for Specific Purposes* « qui exprime bien l'idée qu'il ne s'agit pas de langue particulière, mais d'usages particuliers de cette langue » (Yanru 2008 : 50).

Afin de mieux comprendre le concept du FOS, il est important de clarifier les différences entre le FG (français général) et le FOS, qui se retrouvent chacun dans le champ du FLE, comme nous l'illustrons ci-dessous.

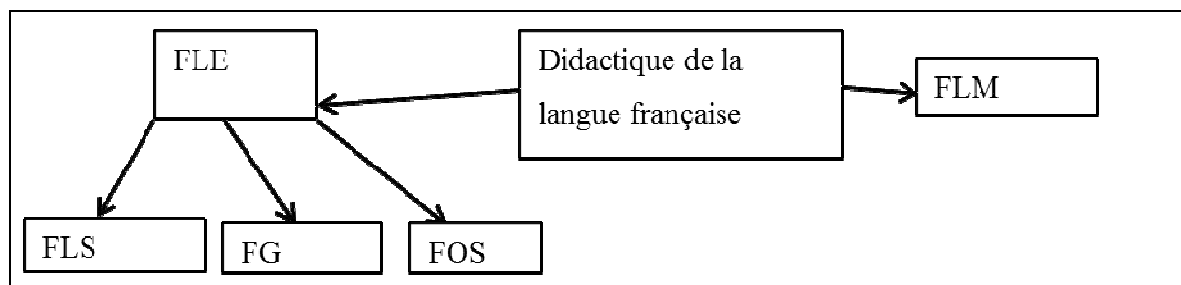


Illustration 1 : Le FOS situé dans le FLE

Comme leurs noms le suggèrent, le FG se distingue du FOS par sa généralité ou manque relatif de spécificité dans les objectifs d'apprentissage (Mangiante, Parpette 2004). Les apprenants de FOS demandent un enseignement ciblé de la langue française, comme c'est le cas du public de notre projet. Notre public a l'objectif très spécifique d'apprendre le français pour communiquer avec les réfugiés francophones en Afrique du Sud. Un autre exemple dans le domaine du FOS serait des médecins américains devant faire un stage dans un hôpital en France.

Par contre, un apprenant de FG souhaite apprendre le français sans un tel objectif bien défini. « C'est le cas [...] dans des écoles, universités et Alliances françaises, dans lesquelles les cours de FLE sont souvent dispensés à l'aide de manuels de français général tels que [...] *Alter Ego* » (le Roux, Schmid 2010 : 6).

L'autre différence majeure entre le FOS et le FG est celle du temps. Il y a de l'urgence dans le cas du FOS mais cette nécessité d'apprendre vite n'est pas toujours présente en FG. Il y a toujours l'élément du temps limité d'enseignement en FOS, et il n'y a pas de cours de FOS qui se déroulent sur plusieurs années, comme avec le FG (Carras 2011). Dans l'exemple des médecins américains devant faire un stage dans un hôpital en France, il y aurait une date limite pour eux pour acquérir des compétences en français, qui correspondrait avec leur date de départ pour la France.

Nous allons nous focaliser, à présent, sur la méthodologie FOS, les enseignants FOS, et dans un dernier temps le public FOS.

3.3.1. La méthodologie FOS

C'est avant que l'enseignant n'arrive devant ses apprenants, dans sa préparation, que la démarche FOS diverge de celle du FG. Comme nous l'avons expliqué auparavant, l'enseignant de FG s'appuie sur les méthodes qui répondent aux besoins généralistes d'un large public. L'enseignant de FOS ne peut pas se satisfaire de ces méthodes généralistes. Dans le cas du FOS, où les apprenants doivent atteindre des objectifs extrêmement pointus dans les meilleurs délais, l'enseignant est obligé de développer son propre cours. Comme le soulignent Mangiante et Parpette :

« Plus la manière de travailler est spécifique, moins le matériel élaboré est transférable dans sa totalité. Il existe, certes, des manuels de « français de spécialité » (dans le domaine du tourisme, du droit et surtout des affaires) dans lesquels il est possible de trouver une séquence de cours ou quelques documents à intégrer dans un programme FOS relevant du même domaine, mais c'est une pratique qui reste marginale » (2004 : 7).

En outre, les objectifs d'un cours de FOS doivent être réalistes. Si, par exemple, ce sont des archéologues anglophones qui auront besoin, dans trois mois, de discuter avec des archéologues français sur leurs découvertes récentes, ces apprenants bénéficieront de leçons qui auront comme objectif de « discuter avec les collègues archéologues sur les découvertes ». Ce n'est souvent pas rentable pour les maisons d'édition de développer des méthodes qui ne peuvent intéresser qu'un petit public. La seule option est pour l'enseignant de devenir concepteur.

La démarche à suivre, pour le concepteur-enseignant FOS, consiste en quatre étapes : l'analyse de la demande de formation ; l'analyse des besoins ; la collecte des données, l'analyse et élaboration des activités (*Ibidem*). Cette démarche sera détaillée plus tard. Néanmoins, nous souhaitons noter ici que cette démarche peut être la même pour la conceptualisation des cours de FG et la réalisation des méthodes par les maisons d'édition.

3.3.2. Les enseignants de FOS

Etre concepteur de cours pose des défis particuliers pour l'enseignant de FOS. Premièrement, Richer (2008) et Qotb (2008) évoquent la question de formation en FOS parmi les enseignants. Il se trouve qu'il y a souvent un manque d'enseignants formés en FOS. Ce n'est que la CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) et certains diplômes de Master FLE qui offrent des qualifications en FOS. Un manque de formation peut rendre la

préparation des cours beaucoup plus onéreuse pour l'enseignant confronté à une demande de cours en FOS.

Deuxièmement, Qotb indique que, dans la majorité des cas, les enseignants n'ont pas beaucoup de contact avec leurs apprenants avant le début du cours, ce qui rend sa conception difficile :

« L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins des apprenants. Mais cette image reste toujours la vision de l'administration ou de l'entreprise et reste formulée par des responsables [...]. [C]'est pour cela que l'on recommande à tout concepteur de cours de FOS de prendre contact directement (entretiens, discussions etc.) ou indirectement (sondages, grilles d'analyse etc.) avec les apprenants avant la formation » (*Ibidem* : 83-84).

L'enseignant doit s'immerger dans le terrain ciblé des apprenants pour recueillir des données qui lui permettront de concevoir le cours. Qotb (*Ibid.*) témoigne de la difficulté de cette collecte des données, qui nécessite beaucoup de temps et de soin de la part de l'enseignant.

Attardons-nous maintenant sur une autre particularité de la situation dans laquelle se trouve l'enseignant de FOS. Les enseignants formés en FOS ne sont pas habituellement spécialisés dans le domaine de leurs apprenants. Richer (2008), remarque que c'est une situation rare dans l'enseignement en général, puisque les enseignants ont tendance à être des spécialistes dans le domaine qu'ils enseignent. Les apprenants FOS veulent utiliser un français propre à leur domaine professionnel. Cela veut dire, par exemple, que les ingénieurs électroniques ont besoin d'utiliser les termes spécialisés en français et de discuter des concepts scientifiques en français. Il appartient à l'enseignant FOS d'aider ces ingénieurs à apprendre ce français pointu.

Cette tâche peut paraître intimidante pour un enseignant de langue qui n'est pas familier avec le domaine des apprenants. Toutefois, il est intéressant de noter, comme le fait Qotb (2008), que les enseignants de FOS n'ont pas besoin de devenir des spécialistes dans le domaine de leurs apprenants. L'enseignant FOS reste spécialiste de l'enseignement de la langue française. Pourtant, Richer (2008) note que l'on présuppose une curiosité intellectuelle chez l'enseignant FOS qui doit rechercher les situations et objectifs de communication dans des domaines très diversifiés.

3.3.3. Le public FOS

Nous avons montré antérieurement qu'un cours de FOS exige une préparation particulière qui pousse l'enseignant à devenir concepteur. De plus, nous avons discuté des défis rencontrés par l'enseignant de FOS dans l'accomplissement de cette tâche. Attachons-nous maintenant, plus en détail, sur le public FOS.

En premier lieu, les apprenants FOS visent des compétences très pointues dans des délais limités. Lehmann, dans Qotb, résume le profil des apprenants FOS de la façon suivante :

« Ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité , par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir » (Qotb 2008 : 21).

Considérons, à présent, certaines des autres caractéristiques pratiques et psychologiques du public FOS. Du côté pratique, les apprenants FOS, de manière générale, n'ont pas beaucoup de temps libre à consacrer au cours de français, parce qu'en travaillant à plein temps ils ont des emplois du temps qui peuvent être très chargés (*Ibidem*). Parfois les apprenants FOS doivent aussi se déplacer loin pour assister au cours de français, ce qui ne facilite pas le problème du temps (*Ibid.*). D'ailleurs, les cours de FOS, en étant très spécialisés, sont souvent très chers pour ceux qui ne sont pas sponsorisés par leurs entreprises (*Ibid.*).

Du côté psychologique, les apprenants FOS, (adultes professionnels pour la plupart), ayant connaissance de leurs buts d'apprentissage, attendent un véritable retour sur leur investissement dans le cours de français. Il faut être aussi conscient du fait que les apprenants FOS sont souvent des responsables ou des cadres dans leurs entreprises, qui manifestent des difficultés psychologiques de se trouver en position d'élève (*Ibid.*). En outre, il se trouve que, malgré les contraintes discutées ci-dessus, les apprenants FOS sont fréquemment très motivés grâce à la spécificité de leurs objectifs, sauf dans les cas où les apprenants sont obligés par leurs supérieurs à suivre la formation (*Ibid.*). Qotb explique comment la participation à des cours FOS constitue un avantage professionnel :

« La formation du FOS constitue 'un accélérateur professionnel' dans la mesure où elle ouvre aux apprenants, au terme de leur formation, d'autres débouchés plus privilégiés dans le monde professionnel. Prenons l'exemple d'une entreprise japonaise qui décide d'avoir une branche dans un pays francophone. Alors, l'administration choisit, parmi son personnel, les employés qui maîtrisent bien le français des affaires. Ces employés sont certainement plus privilégiés au niveau de salaire par rapport à leurs collègues qui travaillent au Japon » (*Ibid.* 2012 : non paginé).

3.3.4. Le FOS, le FS ou le FVP ?

Maintenant que nous avons démarqué les frontières du FOS dans le champ du FLE, nous estimons pertinent d'éclaircir certains autres termes ayant un rapport avec le FOS. Le terme FS (français de spécialité) est souvent utilisé pour indiquer une méthode de français traitant une branche professionnelle. Selon Mangiante et Parpette, le FS signifie :

« [Une] approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible [qui] tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents métiers relevant de cette branche d'activité, c'est-à-dire aussi l'hôtellerie que l'organisation de voyage ou encore la visite patrimoine. Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie-restauration, les employés d'agence et les guides touristiques. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (2004 : 17).

Par contre, les cours de FOS suivent fréquemment une demande spécifique d'un public et nécessite la création de nouveaux matériaux par l'enseignant (*Ibidem*). Nous apprécions l'explication de Carras (2011), que le FS prend souvent la forme d'une offre de formation par une institution, qui s'appuie sur des méthodes existant sur le marché.

Arrêtons-nous ensuite sur le terme FVP. Nous notons que Mourlhon-Dallies (2006) argue que le terme Français à visée professionnelle (FVP) a émergé dans les années quatre-vingt-dix. Selon Mourlhon-Dallies le FVP est distinct du FS et du FOS :

« Comme le FOS et le FS, le FVP concerne des publics qui désirent utiliser le français à des fins professionnelles. Toutefois, à la différence du FS qui se concentre sur une branche d'activité donnée et du FOS qui se concentre sur un métier bien spécifique, le FVP concerne les transversalités des besoins en communication professionnelles, d'un métier à l'autre, d'un domaine à l'autre » (*Ibidem* : 90).

Bref, l'idée du FVP est de travailler des objectifs communs à diverses professions. Mourlhon-Dallies (2006) donne l'exemple que « savoir téléphoner » et « se présenter à un entretien d'embauche » sont des besoins partagés par une gamme de professions différentes et considère *Français.com* (2002) comme exemple d'une méthode de FVP.

Nous allons passer dans ce qui suit, aux approches méthodologiques qui soutiennent le FOS.

3.4. Approches dans la didactique du FLE et FOS

Il est largement accepté que le FOS, ou le *comment* on enseigne le FOS, n'est pas essentiellement différent de celui du Français général (FG). L'enseignant de FOS est guidé par les mêmes principes méthodologiques qu'un enseignant de FG. Comme Richer l'explique, la réalité d'une salle de classe FOS est, pour l'essentiel, la même réalité que pour une salle de classe FG :

« Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du FLE. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie (post) communicative telle que la profile le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) » (2008 : 22-23).

Parpette soutient le propos de Richer en arguant que toutes les nouveautés dans la méthodologie FOS reflètent celles du FG :

« Si innovation il y a dans les formes d'enseignement, elles se situent par exemple dans l'apport du multimédia qui introduit dans la classe d'autres déroulements de cours, et de relation entre l'enseignant et l'apprenant [...] mais ces formes innovantes ne doivent rien au FOS qui, s'il y a recours, ne fait que reprendre des méthodes initiées en français général » (2005 : non paginé).

Nous savons désormais que la méthodologie FOS suit les courants méthodologiques du FLE ; il nous reste maintenant à traiter l'approche communicative et la perspective actionnelle, dans lesquelles s'inscrivent le FLE et le FOS.

3.4.1. L'approche communicative

L'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères émergea dans les années soixante-dix. Les principes de cette approche orientent toujours la pratique de l'enseignement des langues étrangères.

A priori, l'approche communicative vise la compétence de communication pour que l'apprenant puisse au bout du compte agir dans la langue cible de manière autonome ou indépendante. Cette compétence de communication se compose d'éléments linguistiques, mais aussi d'éléments extralinguistiques (discursif, référentiel, sociolinguistique et stratégique), c'est-à-dire des éléments de la communication qui ne sont pas linguistiques (Tagliante 2006). Cuq et Gruca expliquent que les éléments extralinguistiques sont aussi cruciaux pour assurer l'efficacité de la communication :

« Le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit pas en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication » (2005 : 266).

En somme, l'approche communicative se base sur deux idées centrales : la compétence de communication décrite ci-dessus, et l'acte de parole. Les théoriciens Austin et Searle, sont associés avec la notion de l'acte de parole, qui est apparue dans les années soixante. L'acte de parole peut être expliqué de la manière suivante :

« Le langage est désormais [après Austin et Searle] perçu d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées [...] Dans cette vision dite *pragmatique* de la langue, les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois qui lui fera prendre l'intention de l'énonciateur. *Acte de parole* désignera, à la suite de ces travaux, l'unité minimale de la conversation [...]. Ainsi, au restaurant, on est amené à demander, proposer, accepter, refuser, exprimer son avis etc. » (Martinez 2011 : 75).

Par exemple, prenons « se présenter » en tant qu'acte de parole. Pour « se présenter », on peut travailler des énoncés tels que, « je m'appelle » ou « moi, c'est Patricia ».

Concentrons-nous à présent sur les réalités de la salle de classe, en suivant l'approche communicative. Premièrement, l'enseignant ne domine plus la salle de classe, mais facilite plutôt l'apprentissage. Bailly et Cohen expliquent la conception de l'enseignant dans l'approche communicative :

« [Le professeur] n'est plus le maître qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des élèves que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. L'élève quant à lui, change également de statut : il se transforme en apprenant prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur mais sur l'apprenant » (Non daté : 4).

Comme Bailly et Cohen l'évoquent ci-dessus, l'apprenant est considéré comme étant responsable de son propre apprentissage. Dans cette optique de focalisation sur l'apprenant, l'interaction en classe est mise en avant et l'enseignant est censé favoriser la dynamique de son groupe d'apprenants afin d'aider leur motivation (*Ibidem*).

L'approche communicative, en plus, se concentre sur le sens de la communication et non pas sur la perfection de la langue. L'erreur est considérée comme une étape normale dans l'apprentissage. Bailly et Cohen résument qu' :

« [I]l ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger [...]. [L]'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage » (*Ibid.* : 3).

De plus, seulement la grammaire nécessaire pour l'accomplissement d'un acte de parole est enseignée. La grammaire n'est pas enseignée comme un but en soi. A cet effet, Martinez argue à « un retour au sens, avec une grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens » (2011 : 77). L'approche communicative met l'accent aussi sur la conceptualisation des règles de grammaire où les apprenants sont amenés à déduire les fonctionnements grammaticaux pour eux-mêmes. Comme l'explique Tagliante :

« [L']approche communicative sollicite considérablement les capacités cognitives supérieures : observation, réflexion, analyse ayant comme objet des phénomènes linguistiques sélectionnés et présentés dans un corpus [...]. [C]ette activité est dite de conceptualisation grammaticale » (2006 : 61).

Enfin, ayant vu brièvement les caractéristiques clés de l'approche communicative, nous traiterons la perspective actionnelle dans ce qui suit.

3.4.2. La perspective actionnelle et le CECR

La perspective actionnelle s'est développée dans la lignée de l'approche communicative, dans les années 1990. C'est la perspective actionnelle qui sous-tend le CECR et qui est donc la méthodologie phare du FLE et du FOS. Penchons-nous d'abord sur ce qu'est le CECR :

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (Conseil de l'Europe 2001 : 9).

Le CECR détaille donc des points de réflexion pour, parmi d'autres, les élaborateurs de curricula et permet un classement des compétences dans les langues. L'essentiel des six

niveaux du CECR est résumé en Annexe 1 où l'on remarque que ces niveaux consistent, en fait, de trois niveaux principaux (élémentaire, indépendant, expérimenté), qui sont déclinés en deux sous-niveaux chacun (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel 2010 : 1).

Considérons maintenant la perspective actionnelle telle qu'elle est décrite par le CECR :

« [La perspective actionnelle] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a *tâche* dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Conseil de l'Europe : 15).

D'après la définition ci-dessus, on peut voir que la perspective actionnelle reprend les principes de l'approche communicative. Toutefois, l'accent passe de la communication à l'action : « On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre » (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel 2010 : 4).

De même, nous remarquons que l'idée de tâche est centrale dans la perspective actionnelle. Le CECR définit une tâche de la manière suivante :

« La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier [...]. [L]a nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières [...]. Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes [...]. Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand [...] » (Conseil de l'Europe 2001 : 121).

Concrètement, selon cette perspective, l'apprentissage s'organise autour des tâches à accomplir qui aboutissent dans des résultats tangibles (Robert 2008). La tâche principale peut être divisée en sous-tâches. Par exemple, « commander au restaurant » peut être divisé en des sous-tâches « comprendre un menu », « faire son choix », « demander l'addition » etc.

A travers des tâches, on cherche à développer cinq capacités de communication : la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production orale (PO), la

production écrite (PE) et l'interaction orale (IO) (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel 2010 : 1). Ces capacités peuvent s'inscrire dans des domaines public, professionnel, éducationnel, ou personnel (Conseil de l'Europe 2001). Par exemple, les activités et capacités langagières de notre projet s'inscriront dans le domaine professionnel.

Voyons maintenant comment se déroule la leçon, en suivant la perspective actionnelle. Chaque leçon se repose sur une tâche ou une macro-tâche, telle que « se présenter », choisie selon les besoins des apprenants. La leçon commence par l'étape de sensibilisation et la compréhension d'un document oral ou écrit. Ceci est suivi par l'étape de traitement/fixation-appropriation, avec des activités de conceptualisation, où l'apprenant est amené à découvrir la règle grammaticale/compétence de communication de manière inductive. Ensuite, l'apprenant s'entraîne et s'approprie la règle/compétence de communication. L'étape finale est celle de la production où l'apprenant utilise la compétence de communication acquise pour communiquer à l'oral ou à l'écrit et pour accomplir la tâche (Lemeunier 2006).

En fin de compte, nous notons que le CECR et la perspective actionnelle ne sont pas dogmatiques mais restent flexibles et adaptables aux besoins des apprenants (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel 2010 : 6).

3.4.3. Le CECR et le FOS

Ayant vu le CECR et la perspective actionnelle auparavant, nous traitons à présent les implications du CECR pour le FOS. Similaire aux cours de FOS, le CECR est né d'un besoin professionnel et économique (Gaweska, Sowa 2008). Gaweska et Sowa (*Ibidem*) arguent donc que le FOS est intimement lié au CECR depuis le début. Ils rappellent que, dès le premier projet du Conseil de l'Europe sur l'éducation (Projet 4, 1971-1981) :

« [L]es premiers grands problèmes langagiers dans les Communautés européennes semblent se poser dans un contexte relatif à l'économie et au travail. Comme il était évident qu'une réelle application du droit de mobilité et au libre exercice de sa profession ne pourrait pas se faire sans la connaissance des LE [langues étrangères], des projets centrés sur les adultes monolingues sont apparus en premier parmi les projets communs du CE [Conseil de l'Europe] » (*Ibid.* : 102).

En outre, Marinelli (2011) et Tamas et Vlad (2009) arguent que le CECR s'accorde très bien avec le FOS, surtout grâce à l'importance donnée à l'idée de la tâche par le CECR et dans les cours de FOS. Tamas et Vlad résument que :

« Cette centralité de la notion de tâche prônée par le CECR [...] semble bien dresser un pont entre l'approche actionnelle et le ciblage sur des situations de communication identifiées par rapport à des besoins communicationnels visés par le FOS » (2009 : 73).

Le propos de Tamas et Vlad (*Ibidem*) nous rappelle les mots de Qotb, dans sa discussion sur les différences entre les publics FOS et FG, expliquant que les publics FOS « veulent apprendre non LE français mais plutôt DU français pour agir professionnellement » (Qotb 2008 : 82).

D'ailleurs, Gaweska et Sowa reconnaissent que les certificats qui valident des compétences linguistiques en FOS, sont basés sur les descripteurs du CECR. « Les certificats linguistiques parmi lesquels nous trouvons les diplômes de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) certifiant la maîtrise du FOS renvoient aux niveaux de compétence linguistique définis par le CECR » (2008 : 101).

De plus, Marinelli (2011) souligne la pertinence du CECR tout au long de la démarche FOS. Le concepteur d'un cours de FOS peut se référer aux descripteurs des compétences langagières du CECR, pour articuler les objectifs et construire des questionnaires lors de l'analyse des besoins, etc. (*Ibidem*).

Robert détaille comment le CECR peut servir à guider les créateurs des méthodes de langue ainsi que les concepteurs de curricula FOS :

« Dans leur création d'outils pédagogiques, les utilisateurs pressentis (rédacteurs de programmes, de référentiels, concepteurs de méthodes, de manuels) trouvent dans le Cadre matière à réflexion. Par exemple, un auteur qui écrit un manuel destiné à des débutants se réfère au premier niveau de référence, le niveau A1. A l'oral, en production, le référentiel lui propose comme objectifs : ' je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter [...]. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.' A l'écrit, en production, les objectifs suivants : 'je peux écrire une carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel' » (2008 : 27).

Pourtant, Gaweska et Sowa (2008) arguent que le CECR est limité en tant que référentiel pour les cours de FOS. Le CECR commence seulement à décrire la communication professionnelle à partir d'un niveau intermédiaire, le niveau B2. Ceci est plus aligné, selon

eux, avec l'approche SGAV, ainsi que la notion qu'un lexique fondamental doit être acquis, avant d'apprendre une langue plus spécialisée (2008).

Le cas de Renault évoque d'autres limitations du CECR en FOS. Renault s'appuie sur le TFI (Test de Français International) et le TOEIC (Test of English for International Communication) pour évaluer les niveaux de langue de ses employés internationaux puisque ces examens sont plus ciblés sur les situations professionnelles. Selon Chantal Libert, la responsable de formation continue chez ce dernier, « les items de ces tests [le TFI et le TOEIC] prennent en compte les réalités professionnelles, contrairement aux descripteurs du Cadre qui sont trop larges pour un pilotage *ressources humaines* » (Francparler 2012). Libert résume ses critiques par rapport au cadre de la manière suivante :

« Un référentiel de langues appliqué au monde de l'entreprise doit [...] indiquer des exemples concrets dans lesquels le travailleur doit être opérationnel. C'est pourquoi Renault a constitué son propre document et ne peut pour l'heure travailler avec le cadre » (*Ibidem* : 5).

Les avantages et limitations du CECR ainsi présentés, passons maintenant aux enjeux en FOS.

3.5. Enjeux en FOS

La section présente traitera quelques questions qui ont une pertinence particulière par rapport au FOS. En premier lieu, nous nous attardons sur la question de niveau en FOS.

3.5.1. Niveau en FOS

De l'urgence et des spécificités des besoins en FOS, survient la question de niveau, clairement résumée par le titre de l'article de Le Ninan et Miroudot (2001), « A partir de quel niveau en français peut-on enseigner le FOS ? ». Très simplement, est-il possible d'enseigner un cours de FOS à des apprenants qui ne connaissent même pas les rudiments de la langue française ?

Le Ninan et Miroudot (*Ibidem*) rappellent que ce débat sur le niveau en FOS est de longue date, et expliquent qu'il y a deux éléments qui déterminent la faisabilité d'un cours FOS pour les débutants : la simplicité de la langue et les capacités globales requises par le cours. Le premier critère veut dire que la langue peut être considérée simple si les phrases utilisées sont courtes et simples. En général, la communication orale est moins complexe que la communication écrite (*Ibid.*).

Le deuxième critère indique que certaines capacités globales sont plus faciles à travailler et sont alors plus accessibles pour les niveaux débutants. Les capacités *passives* (en contraste avec celles qui sont *actives*), telles que la compréhension orale et la compréhension écrite, sont donc les plus appropriées pour les apprenants débutants en cours de FOS (*Ibid.*). Un cours de FOS, alors, vise à travailler un langage simple s'il se concentre plutôt sur la compréhension que sur la production. En tenant compte de ces aspects, Le Ninan et Miroudot (*Ibid.*), expliquent que les cours de FOS en hôtellerie et tourisme, qui se basent sur l'oral, sont parfois plus adaptés pour les débutants que, par exemple, un cours de FOS dans le domaine juridique, qui repose sur des phrases longues et complexes avec beaucoup de recours à l'écrit. Dans ces domaines plus complexes Le Ninan et Miroudot suggèrent des cours à orientation spécialisée. Ce type de cours intègre les thèmes et le lexique de la spécialité dans l'enseignement du FG (*Ibid.*).

3.5.2. Interculturel en FOS

D'abord, penchons-nous sur la définition que donne le CECR de la compétence interculturelle :

« Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent : la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (*sic*) » (Conseil de l'Europe 2001 : 84) .

Par compétence interculturelle, nous comprenons donc, la capacité d'une personne à interagir d'une manière efficace avec quelqu'un appartenant à une culture différente de la sienne.

L'interculturel prend une importance centrale en FOS. Richer (2008), souligne que, même si deux professionnels réussissent à se comprendre au niveau linguistique, des incompréhensions sur le plan culturel peuvent toujours nuire aux échanges entre membres de cultures différentes. En outre, des erreurs dans la communication interculturelle peuvent engendrer des conséquences graves pour les entreprises concernées. Par exemple, un professionnel espérant faire une bonne impression avec des clients potentiels afin de négocier l'achat d'un produit, ne le réussira pas s'il ne comprend pas les conventions culturelles.

Velescu illustre l'importance de l'aspect interculturel en s'appuyant sur un exemple du domaine médical :

« For example, a Chinese doctor, who has a holistic approach towards the illness, will ask his patient to undress completely, even if the object of the consultation is an infection to the finger. This request may be perceived in a negative manner by an European patient (*sic*) » (2011 : 486).

Le cours de FOS ne peut pas viser tous les aspects possibles de l'interculturel, mais il faut en sélectionner ceux qui auront le plus de pertinence dans chaque cas. Richer (2008) signale que les données socio-économico-historiques et les données anthropologiques sont souvent pertinentes dans le contexte de FOS. Du côté des données anthropologiques, il est important, par exemple, de comprendre comment les personnes dans la culture cible perçoivent la hiérarchie en entreprise et quel degré de familiarité est attendu entre employés.

3.5.3. L'importance croissante du FOS

La demande croissante des apprenants d'apprendre un français ciblé et pratique, semble indiquer que le FOS continuera à jouer un rôle significatif dans l'enseignement du français langue étrangère. Selon Stanciu-Capota et Ivan :

« Le français sur objectifs spécifiques occupe une place de plus en plus développée dans la didactique du FLE, car depuis quelques années on enregistre une demande accentuée d'un français plus 'fonctionnel', 'utilitaire', centré sur les relations professionnelles. L'approche actionnelle que le CECRL propose pour l'enseignement/apprentissage des langues, accentuant le côté pratique et praticable de la langue comme outil de communication, soutient la nécessité de l'enseignement du FOS » (Non daté : 382).

Un facteur important dans cette tendance est le fait que la France souffre d'une insuffisance de personnel qualifié. Des migrants pourraient souvent occuper ces postes sauf pour leur manque de compétences en français. L'importance des compétences langagières au travail est stipulée dans les lois européennes. Qotb (2012 : non paginé), explique que les « normes européennes concernant le contrôle de qualité et la sécurité exigent de la part des salariés des compétences communicatives notamment au niveau de l'explication des tâches et des modalités d'exécution ».

D'ailleurs, nous voyons dans l'apparition de nouveaux diplômes, la reconnaissance de ces nouveaux besoins des professionnels. La Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), par exemple :

« propose le Certificat de Français Professionnel 1 et 2 (CFP 1 et 2). Par exemple les titulaires du CFP 1 peuvent comprendre et s'exprimer dans les situations les plus simples de la vie sociale et professionnelle. Le CFP 1 valide aussi une compétence de français niveau A2 selon le Cadre européen commun des références. De même, la CCIP propose aussi d'autres certificats pour des spécialités plus pointues dans le monde professionnel [...] A titre d'exemple [,] Diplôme du Français Médical (DFM), Certificat de Français du secrétariat (CFS), Certificat de Français du Tourisme et de l'Hôtellerie (CFTH) et Certificat de Français Juridique (CFJ) ainsi que Diplômes du Français des Affaires Approfondies (DAFA) » (Qotb 2012 : non paginé).

Les départements universitaires de FLE, dans diverses parties du monde, témoignent de l'importance croissante du FOS. Yanru (2008) présente l'importance du FOS dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine. Thomas (2010), montre comment le Nelson Mandela Metropolitan University en Afrique du Sud modifie son offre de cours français (du FLE au FOS) pour mieux répondre aux besoins des étudiants. Mansour (2012) présente l'importance du FOS à l'Université Islamique du Liban.

3.6. La démarche FOS

Nous nous concentrons, dans cette partie, sur la démarche FOS, qui consiste en quatre étapes (Mangiante, Parpette 2004).

3.6.1. La demande ou l'offre de la formation

Le développement d'un cours de français sur objectifs spécifiques naît, soit d'une demande précise, soit d'une offre sans demande précise. Dans le premier cas, un public relativement homogène se trouve dans une situation exigeant des capacités spécifiques en français (*Ibidem*). Ce public fait une demande pour des cours de français auprès d'une institution telle qu'une Alliance française, par exemple. Dans le deuxième cas, une institution, souhaitant diversifier son offre de cours de langue, anticipe les besoins du public et offre de nouveaux cours. Sans les précisions d'une réelle demande, l'institution essaie d'attirer le plus grand nombre d'apprenants dans un domaine spécifique. Le profil des publics qui peuvent s'intéresser à une telle offre de cours est alors plus diversifié. Quant à la faisabilité d'un cours de FOS, ce n'est pas l'homogénéité d'un groupe de futurs apprenants qui le justifie. Un cours de FOS est seulement approprié si les besoins langagiers sont spécifiques ou homogènes (*Ibid.*).

3.6.2. L'analyse du public et de ses besoins

L'analyse du public et de ses besoins est primordiale dans la conception d'un cours de FOS. Même s'il s'agit d'une offre de cours, et non pas d'une demande précise, le cours doit être pertinent pour un public distinct d'un public de français général.

Mangiante et Parpette expliquent que :

« L'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations [...]. [L]'analyse des besoins ne concerne pas seulement les situations de communication dans leur dimension langagière mais aussi tout l'arrière-plan culturel qui les structure » (*Ibid.* : 22 -23).

En bref, il est nécessaire de découvrir et analyser ce dont les apprenants ont besoin d'apprendre dans leur cours de FOS.

Pour s'assurer de la pertinence du cours, le concepteur doit sélectionner les contenus en fonction des besoins de son public. Premièrement, le concepteur identifie les situations de communication dans lesquelles les apprenants devront agir. Pour ce faire, il faut répondre aux questions suivantes (*Ibid.*) :

- Qui communique avec qui ?
- Quel est le type de discours ? La communication est-elle à l'oral ou à l'écrit ?
- Quels sont les sujets de communication ?
- Quel est le type/ la nature de relation entre les interlocuteurs ?

Ensuite, il faut identifier les capacités de communication (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction orale), que les apprenants devront développer (*Ibid.*).

Finalement, le concepteur se focalise sur la démarche pour répondre aux questions évoquées ci-dessus. Il peut se baser sur ses propres expériences, consulter les méthodes de FOS, distribuer des questionnaires ou mener des entretiens avec de futurs apprenants, prendre contact avec les personnes travaillant dans le domaine, se référer au CECR et se renseigner sur les éléments culturels qui influenceraient la communication. Le questionnaire et la grille d'entretien sont les deux outils clés dans le recensement des besoins (*Ibid.*).

En somme, il est important de noter que l'analyse du public et de ses besoins n'est jamais terminée. C'est une démarche évolutive. Cela veut dire que le concepteur doit être prêt à adapter ou modifier la formation en fonction des besoins des apprenants, à tout moment (*Ibid.*).

3.6.3. La collecte des données

Même si l'analyse des besoins n'est jamais complètement clôturée, il faut toutefois commencer l'étape de la collecte des données. Pour ce faire, le concepteur s'approche au plus près que possible du domaine en question pour s'informer sur ce domaine. Les données collectées servent (dans leur forme originale ou adaptée) comme supports d'apprentissage. La collecte de données aide aussi à raffiner l'analyse des besoins (Carras 2011).

Il existe différentes manières de collecter des données. On peut faire des observations, prendre des notes, collecter des documents écrits ou même faire des enregistrements vidéo. Lors des situations confidentielles, telle qu'une consultation médicale, on peut faire appel aux simulations (Mangiante, Parpette 2004).

3.6.4. L'analyse et élaboration didactique

Quand le concepteur analyse les données collectées, il procède à une analyse des discours dans le domaine des apprenants en analysant les caractéristiques lexicales et les structures syntaxiques récurrentes (Carras 2011). Le concepteur s'appuie sur son analyse des données pour élaborer le curriculum de formation. Le curriculum consiste des éléments suivants : la finalité de la formation, le but de la formation, les objectifs de la formation, la méthodologie, le syllabus, les supports et les activités pédagogiques et l'évaluation des apprentissages (Mangiante, Parpette 2004).

Premièrement, la valeur qu'une formation cherche à avancer, sont la/les finalités de la formation. Puis, le but de la formation indique ce que l'apprenant est censé être capable de faire à la fin de la formation. Les objectifs indiquent ce que l'apprenant est censé être capable de faire, non pas après la fin de l'entière formation, mais à la fin de chaque séquence de formation (De Ketele 2007). Ensuite, le syllabus présente les contenus de la formation (les aspects langagiers et culturels qui sont abordés), présentés dans un tableau, d'une manière ordonnée et logique (le Roux, Schmid 2010 : 35).

D'un autre côté, comme nous l'avons évoqué, c'est la méthode actionnelle qui est recommandée pour guider l'enseignement d'un cours de FOS (Mangiante, Parpette 2004).

Selon Le Ninan, dans le Roux et Schmid, les supports pédagogiques, « sont à choisir et à adapter en fonction de différents critères : [entre autres] l'adéquation du document avec la capacité dans laquelle s'inscrit l'objectif, son adéquation avec l'objectif pédagogique et les points du syllabus qui y correspondent » (le Roux, Schmid 2010 : 35).

En outre, nous rappelons qu'en ce qui concerne les activités pédagogiques, leur forme ne diffère pas des activités en FG. Ce sont les objectifs des activités qui se distinguent par rapport au FG (Carras 2011). Selon Carras, « la plupart des activités didactiques présentées dans les formations en FLE général se retrouvent également dans les formations pour des publics spécifiques » (*Ibidem*). Lemeunier (2006) met en avant l'importance de créer une unité didactique où les activités pédagogiques partagent une relation logique avec les objectifs. Selon Lemeunier, l'unité didactique est « un cadre méthodologique cohérent » (*Ibidem*).

D'ailleurs, nous trouvons important de mentionner la pertinence de la simulation globale en FOS. La simulation est un type d'activité pédagogique qui peut être également utilisé en FG. Cela peut être particulièrement utile dans le cours de FOS. Carras explique comment la simulation globale permet aux apprenants de recréer une situation qu'ils auront à vivre en réalité :

« Des simulations globales telles que 'la conférence internationale', 'l'hôpital', 'l'hôtel', 'la croisière', 'l'entreprise' etc. permettent de se rapprocher de la réalité des tâches que les apprenants auront à effectuer, et présentent l'avantage de solliciter différents postes de travail [...] ce qui peut être fondamental dans les groupes où le public est hétérogène quant aux fonctions exercées » (2011 : non paginé).

Carras (*Ibidem*), indique que la simulation globale demande beaucoup de temps, ce qui est souvent limité en FOS. Dans une telle situation, il peut être nécessaire de structurer tout le cours autour d'une simulation globale. En revanche, une autre option est de faire une simulation seulement pour une tâche plus restreinte. Techniquement, dans ce cas, il s'agira d'une simulation ciblée et non pas globale (*Ibid.*).

En fin de compte, comme avec les activités pédagogiques, l'évaluation en FOS ne diffère pas beaucoup de l'évaluation des apprentissages en français général. Selon Robert (2008 : 84) « l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer ». La véritable

évaluation d'un cours de FOS se passe cependant sur le terrain, même s'il y a des évaluations en salle de classe (Carras 2011). Richer (2008 : 25), soutient le propos de Carras quand il dit « l'évaluation fondamentale n'est pas interne à la formation [FOS] mais hors formation », « on sait prendre un rendez-vous par téléphone ou non ; on sait expliquer un menu de restaurant ou non ». Carras (2011), recommande qu'une évaluation diagnostique soit faite avant de mettre en place le cours de FOS. Les évaluations formatives, telles que les portfolios et les auto-évaluations peuvent se faire pendant la formation. On peut également passer des évaluations sommatives à la fin de la formation (Roesch 2011).

3.7. Conclusion

En bref, nous avons vu, dans ce chapitre, les différents termes liés au FOS. Deuxièmement, nous avons retracé l'histoire du FOS. Dans un troisième temps, nous nous sommes arrêtées sur l'approche communicative, la perspective actionnelle, le CECR et les implications de ce dernier en FOS. Puis, nous avons analysé quelques enjeux importants dans le domaine du FOS (le niveau, l'interculturel, et l'importance croissante du FOS). En dernier lieu, nous avons expliqué la démarche FOS.

Chapitre 4 : La réalisation du curriculum

Dans le chapitre précédent, nous avons vu le cadre théorique de notre recherche. Attachons-nous, dans le chapitre actuel, à présenter la démarche qui a conduit à la réalisation de notre curriculum à destination des personnels accueillant les réfugiés africains francophones en Afrique du Sud.

4.1. L'analyse de l'offre

Rappelons brièvement que tout cours de FOS naît soit d'une demande émanant d'un public spécifique, soit d'une offre émanant d'une institution. En ce qui concerne notre projet, comme nous l'avons mentionné auparavant, il est prévu que la formation fasse partie de l'offre de services de l'Alliance française de Durban. Eclaircissons, à présent, les facteurs qui ont mené à cette offre.

Nous avons détaillé, dans nos premiers chapitres, le nombre croissant de réfugiés francophones en Afrique du Sud, ainsi que le nombre de Sud-Africains travaillant en contact avec ces réfugiés. Quoi qu'il ne s'agisse pas d'une demande officielle de la part d'un commanditaire, nous avons ressenti un besoin latent chez des Sud-Africains. Lors de notre première année d'enseignement à l'Alliance française de Durban, nous avons remarqué un nombre important de nos étudiants qui, motivés par leur besoin de communiquer avec des réfugiés, se sont inscrits dans des cours de FG.

Parallèlement, l'Alliance française de Durban a renforcé ses liens avec des organisations travaillant avec des réfugiés. RSS (Refugee Social Services), par exemple, est une organisation dont la mission est d'offrir à des réfugiés et demandeurs d'asile du soutien matériel et psychologique pour faciliter leur intégration et indépendance et qui a organisé la Journée mondiale des réfugiés 2012 dans ses locaux. Ceci nous a donné de multiples occasions de discuter avec sa directrice, qui a exprimé son enthousiasme pour notre projet puisqu'elle avait également constaté que son personnel avait besoin de communiquer en français avec des réfugiés francophones.

Outre RSS, nous avons identifié d'autres organisations à Durban, ainsi que dans tout le pays, qui s'intéresseraient à notre offre de cours. RSS, qui travaille étroitement avec les organisations suivantes, nous a indiqué leur intérêt potentiel : LHR (Lawyers for Human Rights) et Probono.Org, qui assistent les réfugiés et les demandeurs d'asile avec leurs problèmes légaux; Talk English qui offre des cours d'anglais à des réfugiés (adultes et

enfants); SAPS (South African Police Force) et Metro Police qui interviennent lors de conflits xénophobes ou d'arrestations de réfugiés illégaux ; DHA (Department of Home Affairs) qui se charge des papiers d'identité des réfugiés ; DSD (Department of Social Development) qui donne de l'aide financière aux réfugiés et aux citoyens sud-africains ; The South African Red Cross Society qui aide les réfugiés à retrouver les membres de leur famille ; RMM (Refugee Migrant Ministry), organisation religieuse qui gère une maternelle pour les enfants venant des quartiers défavorisés de Durban, y compris des réfugiés francophones. Parmi nos apprenants à l'Alliance française de Durban, nous avons également identifié des médecins travaillant dans des services pédiatriques d'hôpitaux publics et qui y rencontrent des patients réfugiés francophones.

Par ailleurs, nous avons été invités à la réunion mensuelle de prestataires de services aux réfugiés en octobre 2012. Nous avons proposé d'ajouter à l'ordre du jour de cette réunion la nécessité d'un cours de français pour les personnels travaillant dans l'accueil des réfugiés. Cette proposition fut soutenue à l'unanimité par les représentants de RSS, LHR, RMM, URW (Union of Refugee Women) et HRC (Human Rights Council).

A la lumière de ce qui précède, il nous a semblé qu'une offre de cours de français à destination des personnels accueillant les réfugiés africains francophones en Afrique du Sud, serait pertinente et justifiée.

4.2. L'Analyse des Besoins de formation (ABF)

Passons maintenant à la deuxième étape dans la démarche FOS, l'ABF et intéressons-nous d'abord à la procédure que nous avons suivie pour cerner les besoins de notre public.

4.2.1. La démarche pour analyser des besoins de formation

A la lumière de ce qui précède dans le chapitre 3, nous avons commencé notre ABF en nous interrogeant sur les caractéristiques des réfugiés avec qui les personnels communiqueraient, les sujets de communication qui seraient abordés entre les personnels et les réfugiés francophones, la manière selon laquelle les sujets seraient abordés (à l'oral ou à l'écrit) et le type de relation entre les personnels et les réfugiés francophones (formel ou informel).

Pour cela, nous avons conçu un guide d'entretien (annexe 2) et un questionnaire (annexe 3). Nous nous sommes intéressée aux professions des répondants (question 1), aux langues qu'ils parlent (questions 2 et 3), à leur niveau d'éducation (question 4) ainsi qu'à leur niveau de français (questions 5, 6 et 7). Nous avons également interrogé les répondants sur leurs

besoins langagiers en français, les situations de communication dans lesquelles ils auraient besoin du français, à l'oral ou à l'écrit, et ce qu'ils auraient besoin de dire ou comprendre en français (questions 8, 9, 10 et 11). Puis, nous avons demandé si les répondants s'intéresseraient (et les raisons pour lesquelles ils s'y intéresseraient) à des cours de français pour des prestataires de services aux réfugiés (questions 12 et 13). Les répondants étaient libres d'ajouter d'autres commentaires par rapport à notre enquête (question 14). Nous avons aussi posé la question des éventuels effets de culture dans la communication avec des réfugiés (question 15).

Après avoir réalisé nos outils d'analyse des besoins, nous avons pris contact avec des apprenants potentiels pour distribuer les questionnaires et mener les entretiens. Nous avons pu obtenir 6 questionnaires complétés. Nous avons distribué 6 questionnaires auprès de certains de nos étudiants de l'Alliance française de Durban. Nous en avons récupéré cinq, complétés par trois médecins et deux volontaires à RMM. Un avocat de Probono.org a aussi rempli notre questionnaire. En ce qui concerne les entretiens, nous en avons mené 15. La directrice de RSS nous a autorisé un quart d'heure avec chacun de ses personnels. Nous avons mené dix entretiens avec des personnels à RSS, sur place. Lors de notre passage à RSS, la directrice de cette organisation nous a présenté celle de LHR, qui travaille dans le même bâtiment. Nous avons ensuite mené des entretiens avec la directrice de LHR, ainsi qu'avec un membre de ses personnels. En dernier lieu, nous avons rencontré l'avocat de Probono.org, ainsi que le pasteur et une enseignante de RMM lors de la réunion mensuelle des prestataires de services aux réfugiés et nous avons mené des entretiens avec le pasteur et l'enseignante de RMM. Finalement, nous avons mené un entretien avec une enseignante de Talk English.

Nous avons également contacté la South African Red Cross Society mais on nous a redirigé vers RSS. Le DHA, Project Empower et Black Sash n'ont pas répondu au courriel contenant notre questionnaire que la directrice de RSS leur a fait parvenir.

Pour compléter notre analyse des besoins, comme le suggèrent Mangiante et Parpette (2004), nous avons consulté les méthodes de FOS existantes. Dans notre cas, il nous a semblé que *Santé-médecine.com* (Mourlhon-Dallies, Tolas 2004) et *Secrétariat.com* (Daille 2005) étaient particulièrement pertinents. Nous avons choisi *Santé-médecine.com* parce que nous avons identifié des médecins comme public potentiel pour notre offre de cours. Nous avons choisi *Secrétariat.com* parce que nos participants partagent certaines tâches administratives similaires à celles traitées dans la méthode. Nous n'avons pas trouvé d'ouvrages pour les

enseignants, les volontaires ou les assistantes sociales. Il existe des ouvrages pour les avocats tel que *Le français juridique* (Soignet 2008) mais ils sont seulement accessibles à partir d'un niveau intermédiaire, ce qui ne nous semblait pas correspondre au profil de notre public.

4.2.2. Les résultats de l'ABF

4.2.2.1 Les questionnaires et les entretiens

Nous avons interrogé un total de 21 apprenants potentiels dont 6 par questionnaire et 15 par entretien. Afin de faciliter la présentation des résultats, nous avons numéroté les questions des questionnaires et des entretiens (Q1 à Q15), ainsi que les répondants (R1 à R21).

Profession

Le tableau suivant montre les réponses à la première question portant sur la profession des répondants.

Profession	Nombre de personnes
Assistants sociaux (R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R15)	8
Avocats (R16, R17, R18)	3
Médecins (R3, R4, R5)	3
Secrétaires (R13, R14)	2
Enseignantes (R20, R21)	2
Bénévoles (R1, R2)	2
Pasteur (R19)	1

Tableau 2 : nombre de participants par profession

Compétences langagières

Malgré les divisions évoquées ci-dessus, les profils de nos répondants convergent sur trois aspects importants, les compétences en français, les langues parlées et le niveau d'éducation.

En ce qui concerne la langue maternelle (Q2) et autres langues parlées (Q3), nous constatons que tous les répondants parlent couramment l'anglais, même si les langues maternelles varient entre l'anglais (11 participants), l'allemand (4 participants), le zoulou (2 participants),

le siswati (un participant), le kirundi (un participant), le kinyarwanda (un participant) et le swahili (un participant).

Tous les répondants ont aussi des compétences en d'autres langues (Q3), mais seulement trois participants sont familiers avec une langue romane (l'espagnol (R2 et R10) et le portugais (R19)), ce qui peut faciliter l'apprentissage du français.

Focalisons-nous maintenant sur les questions 4, 5 et 6 qui concernent les connaissances en français. Seulement trois répondants (R3, R4 et R21) ont étudié le français : leur apprentissage a duré entre six mois et un an et demi et ils se considèrent comme des débutants. Le reste des répondants n'ont pas de connaissance en français, à l'exception d'une des répondantes (R15), originaire du Rwanda, qui est francophone et une autre, originaire du Burundi (R11), qui comprend le français. Même si celles-ci ont exprimé le désir de participer à des cours de conversation pour maintenir et améliorer leur français, il nous semble que notre cours doit viser un niveau de débutant complet pour combler les besoins des apprenants non-francophones.

Niveau d'éducation

En ce qui concerne le niveau d'éducation (Q4), 80% des répondants sont des diplômés de l'université, ce qui suggère qu'ils disposent d'une certaine familiarité avec le processus d'apprentissage. Les autres ont un diplôme de fin d'études secondaires ou ont quitté l'école avant de terminer leurs études.

Besoins langagiers en français

La question 8 confirme ce que nous avons avancé plus haut lorsque nous analysons la demande de formation, à savoir, que les répondants ont besoin du français pour leur travail avec des réfugiés francophones. Par ailleurs, il semble que la nature du travail des médecins peut varier selon la spécialité et même au sein de la même spécialité. Même si les trois médecins dans notre enquête sont des pédiatres, deux d'entre eux (R3, R5) ont mentionné spécifiquement qu'ils traitent l'anémie drépanocytaire, tandis que l'autre (R4) travaille dans l'unité de soins intensifs néonataux. Ceci suggère que les besoins langagiers pourraient être éventuellement distincts entre les différentes spécialités de la médecine.

En réponse à la question de savoir s'ils ont besoin de parler français (Q9), il est intéressant de noter que malgré l'intérêt unanime dans le cours (détaillé plus loin), cinq répondants ont

hésité à répondre par l'affirmative à cette neuvième question. Une avocate (R18), a constaté qu'elle n'a pas besoin de parler français parce que tous les clients doivent amener leur propre interprète. Une enseignante a répondu que ce n'est pas vraiment nécessaire de parler français sauf pendant l'inscription des réfugiés à Talk English : « we've made errors with names and *nom de famille*, for exemple » (R21). Deux assistantes sociales ont indiqué que beaucoup des réfugiés parlent swahili : « the refugees prefer Swahili but if they don't speak Swahili then I speak French to them » (R15); « I don't really need to speak French because most of the refugees speak Swahili, only a few only speak French » (R12). Selon une secrétaire (R13), elle n'a pas beaucoup de contact avec les réfugiés qui, pour la plupart, parlent swahili. Ceci suggère qu'un autre besoin langagier de notre public serait de parler le swahili en plus de français.

Les 16 autres répondants affirment avoir besoin du français. Les trois pédiatres affirment avoir besoin de parler français lors de la consultation médicale et pour expliquer la situation médicale aux parents : « yes [I need to speak French] in a medical consultation. To the patients' parents – ascertain symptoms, assess compliance of treatment and promote awareness of the illness » (R3) ; « to parents of children with sickle cell disease, to counsel [with regards to] diagnosis and treatment (R5) »; « yes, the situation is always when (*sic*) I would have to explain an infant's illness and therapy to the mother or father (R4) ».

Quant aux personnes de RSS qui ont répondu dans l'affirmative à la question 9, elles constatent qu'elles ressentent le besoin de parler français aux réfugiés qu'elles appellent les *clients*. Trois répondantes l'ont affirmé explicitement et trois autres furent plus détaillées dans leur réponses : « [I need French] for speaking to clients » (R6, R7, R8) ; « [yes for speaking to clients and client] interviews, questioning them, want them to tell stories and to help them to become self-reliant and to help them make plans » (R9) ; « definitely need basic speaking and understanding [of French] » (R10) ; « yes, I need to speak French because I don't speak Lingala and some refugees come from a part of the Congo where you don't speak Swahili, you speak Lingala » (R11).

Selon deux avocats, ils ont plutôt besoin de parler français lors des entretiens où ils évaluent le problème judiciaire du réfugié : « [yes, we need to speak French], there is always the intake form and interview, usually relating (*sic*) to asylum claims or rejection or denied access to medical treatment » (R16, R17).

Enfin, en ce qui concerne les réponses à la question neuf, les répondants de RMM ont exprimé diverses raisons pour lesquelles ils ont besoin du français. L'enseignante a répondu qu'elle a besoin de lire, écrire et parler en français, « [yes], I need to read, write and speak [French] » (R20). Les deux volontaires ont exprimé comment le français faciliterait leur travail : « it would be helpful to speak to new refugees to offer them the service of RMM and Vulinqondo [the preschool] and it would help with the language classes » (R2); « yes, very important in the NGO field » (R1). Quant au Pasteur, il a répondu qu'il a besoin du français pour faire connaissance lors des réceptions et soirées : « for getting to know people at events » (R19).

A propos de ce que les répondants auront à faire en français, la dixième question a cherché à savoir en détail ce que les répondants ont besoin de dire, écrire ou comprendre en français. Lors de l'analyse des réponses à cette question (Q10), nous avons observé que les besoins langagiers diffèrent largement selon les organisations concernées. C'est pour cette raison que nous avons décliné en cinq catégories ces besoins langagiers : ceux des médecins, des personnels de RSS, des avocats, de Talk English et ceux de RMM. Après les avoir analysés, nous avons identifié cinq besoins qui sont communs aux cinq catégories de publics. Nous les présenterons plus loin lorsque nous présenterons les besoins de notre public. Maintenant nous résumons brièvement les besoins langagiers les plus importants de chaque groupe qui sont présentés en détail en annexe 4.

D'abord, le répondant de Talk English a évoqué des besoins langagiers associés aux routines de la salle de classe, les inscriptions et les communications avec les parents : « explaining to parents about their children's group – come from this time until this time every Saturday, not in holidays. Please sign the form and simple instructions for the class room such as come inside, stand in a circle, look at the board, register over there (*sic*) » (R21).

Quant à RMM, deux répondants ont mentionné qu'ils souhaitent comprendre des informations d'actualité et de politique au sujet des réfugiés mais que ces informations sont limitées en anglais et sont souvent plus accessibles en français : « [I need French for] reading news and refugee related info, there is more documentation in French » (R19) ; « certain documentaries or information I need to understand about their [the refugees] countries politics but it is not available or limited in English » (R1). Deux répondants ont aussi répondu qu'ils ont besoin de se présenter et d'interroger des réfugiés sur des informations personnelles : « greetings, asking basic information » (R1) ; « the introduction part, who are

you and where are you from ? » (R20). En somme, les répondants de RMM ont expliqué qu'ils ont besoin du français pour comprendre ce que les réfugiés ont vécu, pour diriger les réfugiés vers d'autres organisations pour assistance et pour expliquer les services de RMM : « [I need French to] understand their story, counselling, how (*sic*) to send them to places where can help » (R1) ; « [I need to be able to ask] do you need help ? We can give you the opportunity to put your kid into a daily preschool where it learns English for school. We also have English and Zulu classes for the parents » (R2).

En ce qui concerne les avocats, deux répondants constatent un besoin de savoir comment saluer et de comprendre et dire les dates et les chiffres : « [I need to know] greetings, for the sake of being polite, maybe instructing persons to return with translator, or on a day of the week, asking for phone numbers » (R18) ; « [we need to know] greetings, dates numbers » (R17). Les avocats de LHR ont expliqué que leurs besoins langagiers sont centrés sur la façon de remplir le formulaire RSD (Refugee Status Determination) pour décrire le problème judiciaire du réfugié (R16, R17). En outre, la directrice de LHR a souligné qu'ils ont souvent besoin d'expliquer pourquoi l'organisation ne peut pas aider un réfugié, « [we need to] explain the reason why we're not going to be assisting or why [the refugees] don't have an asylum claim or why we're not going to court if the asylum claim is rejected » (R17).

A propos des médecins, tous ont répondu qu'ils ont besoin de savoir saluer en français (R3, R4, R5). Après ceci, les médecins se préoccupent des termes très spécialisés de la médecine car ils ont surtout besoin d'expliquer aux parents les maladies et les complications et aussi de leur expliquer les procédures d'hospitalisation : « [I need to] explain the pathology of their infants' illness, the management, duration of stay [in the hospital], type of feeds procedures and complications and the prognosis » (R4) ; « [I need to explain] the symptoms of illnesses, compliance in medication (*sic*) , follow-up plans, need for admission etc. » (R3) ; « explain about red cells, sickle cell disease, genetics, modes of inheritance, treatment, complications » (R5).

Finalement, concernant les réponses à la question 10, les assistantes sociales à RSS indiquent qu'ils suivent tous la même procédure pour accueillir les nouveaux réfugiés qui peut être résumée de la façon suivante : « First there is orientation which we have every Monday morning, then we do the intake form, then there are the home visits and feedback meetings. We also do counseling (*sic*) and sometimes the refugees come into the office for sporadic problems » (R10). Les besoins langagiers sont associés aux différentes étapes de cette

procédure d'accueil de RSS. Par exemple, lors de l'orientation et des premiers entretiens avec les réfugiés, les assistantes sociales doivent expliquer les services de RSS (R7, R8).

Quant aux visites à domicile, on note le besoin de donner des conseils sur des matières diverses telles que l'hygiène ou comment économiser l'électricité, par exemple : « Sometimes we need to tell them to open the windows to let fresh air in or not to leave the electricity on because it wastes money » (R6). Selon les assistantes sociales, le soutien psychologique traite souvent de l'éducation des enfants, des manières de s'intégrer en Afrique du Sud, des projets du réfugié pour son avenir (R6, R7, R8, R9) et du rapatriement volontaire : « [We give advice on] education and parenting. Sometimes we explain how you don't always need to smack children, they also need rewards » (R9); « [We] talk about children and schooling in the country » (R7, R8); « [We] give advice but not in the form of advice, we call it brainstorming together about how to integrate into South Africa and plans for the future » (R9); « [We] especially need to counsel when voluntary repatriation is needed because they don't want to go back home but their documents have expired so they have to go back home » (R9).

Lors de l'entretien de suivi, les assistantes sociales doivent expliquer l'aide que RSS va donner au réfugié ainsi que les limites de cette assistance. Régulièrement RSS assiste financièrement : « We give them a copy of the assistance letter, the letter is proof that they will get a voucher [for food or accommodation] but they need to bring the letter with them to collect the voucher next week Wednesday at two o'clock » (R10). Les réceptionnistes ont tous souligné l'importance des explications quand ils donnent ces coupons de crédits aux réfugiés : « I don't have too much interaction with refugees except for when I hand over the vouchers, then I need to say please sign here, please write your name, goodbye and greetings (*sic*) » (R13); « Take a seat, if you are here for a voucher please come back on Friday. I only know *lundi*, *mercredi* and *vendredi* [because those are the days we hand out vouchers and I hear the clients and interpreters say it all the time] » (R14).

Par rapport à ce qui serait le plus utile à apprendre en français (Q11), tous les répondants ont priorisé la compréhension et la production orales sur l'écrit même si certains besoins à l'écrit sont évoqués, comme on peut le voir en annexe 4. Par exemple, une assistante sociale a mentionné que parfois ils reçoivent des lettres de réclamation écrites en français : « The interpreters usually translate [these letters for us] but it would be nice to understand them ourselves » (R6). Un médecin explique que ce ne serait que rarement qu'elle aurait besoin de

comprendre des documents écrits en français : « Rarely would you have to read old notes about the patient, refugees don't normally have a lot of paperwork » (R3). Les avocats ont mentionné que ce serait peut-être un avantage additionnel s'ils pouvaient comprendre des mots clés dans des documents et témoignages écrits (R17, R18). Finalement, les répondants de RMM ont indiqué également que les compétences orales sont leurs priorités mais qu'il serait intéressant d'être capable de lire des informations publiées sur des réfugiés et la politique : « Conversation would be the most useful to me although I would like to be able to read news and refugee related articles » (R19).

Intérêt dans la formation proposée

Il est intéressant de noter que dix-huit répondants ont affirmé leur intérêt et trois ont constaté qu'ils s'intéresseraient peut-être à notre cours (Q12 et Q13). Cinq participants (R6, R11, R14, R20 et R21) ont indiqué qu'ils souhaiteraient apprendre le français pour leur épanouissement personnel ou pour des avantages professionnels (R6, R11, R14, R20 et R21).

Nous détaillons d'abord les motivations qui sont associées aux problèmes créés par la présence d'un interprète (citées treize fois parmi les participants R6, R7, R8, R9, R10, R11, R16 et R17). Les participants ont témoigné d'avoir eu l'impression de ne pas recevoir toutes les informations que communiquent les réfugiés à travers l'interprète. Il y a aussi le fait que les personnels ont tendance à se concentrer sur l'interprète et non pas sur le réfugié, ce qui ne facilite pas la création d'un lien de confiance entre le réfugié et son avocat/assistante sociale. La présence d'un interprète est ressentie comme une sorte de barrière pour certains. En outre, on a répondu qu'une compétence en français pourrait faire gagner du temps dans le processus lent d'interprétariat. Par ailleurs, l'un des répondants (R9) a cité la difficulté de toujours trouver un interprète approprié.

Après la question des interprètes, certains participants (R17, R18 et R19) ont répondu que des compétences en français aideraient à mettre les réfugiés à l'aise, à créer une atmosphère favorable et à briser la glace lors des interactions avec les réfugiés. Certains (R2, R14, R21) ont répondu que le français aiderait leur communication avec les réfugiés et l'améliorerait. Selon une répondante (R12), le fait que des compétences en français pourraient aider les réfugiés la motivait suffisamment : « Even if it only helped a handful of people, it would be worth the effort [to learn French] ». Similairement, deux répondants (R1, R10) ont exprimé leur désir d'apprendre le français parce que cela les aiderait à mieux comprendre les réfugiés avec qui ils travaillent. Une répondante (R3) a remarqué que des compétences en français

amélioreraient sa capacité de comprendre et de soigner ses patients. Par ailleurs, on a ajouté (R15) que le français pourrait servir en tant que langue commune et aiderait ainsi dans la construction d'une unité parmi les peuples africains. A la lumière de ce qui précède, il nous semble que notre public bénéficierait de compétences très basiques en français parce qu'il place une grande importance sur l'effet « brise-glace » qui consiste à partager quelques mots dans une langue commune avec les réfugiés.

Finalement, trois répondants ont exprimé qu'ils hésiteraient à participer à notre cours parce qu'ils ne disposent pas d'assez de temps libre (R5, R14, R16). D'autres ont parlé de leur appréhension par rapport au coût et au local où aurait lieu le cours (R5, R19). Si les leçons sont trop éloignées du travail ou trop chères, cela les rendra inaccessibles à certains. Il nous semble, par conséquent, qu'en plus de besoins purement langagiers, les apprenants auront besoin d'un cours très ciblé pour apprendre le maximum dans un minimum de temps. En effet, on a admis (R17) avoir déjà envoyé un employé à l'Alliance française pour des cours de français mais qu'à l'époque les cours étaient trop généraux et ne correspondaient pas vraiment aux besoins particuliers.

Les effets de la culture

Nous avons interrogé quatre répondants (deux Sud-Africaines, un Allemand et une Burundaise) pour nous donner des indications au sujet de la culture (Q15) et ses effets sur leur communication avec des réfugiés francophones. Au cours de notre entretien avec une assistante sociale burundaise (R11), il nous a semblé particulièrement intéressant de lui poser une question sur la culture, étant donné qu'elle est également réfugiée. Nous avons donc ajouté cette quinzième question pour les répondants suivants (R12, R19, R21). Tous les quatre ont répondu qu'ils ne percevaient pas de grand écart entre les cultures des réfugiés francophones et celle des Sud-Africains.

Pourtant, trois répondants (R11, R12, R21) ont indiqué que les réfugiés viennent de cultures patriarcales. Cela crée parfois des difficultés de communication entre les assistantes sociales et les réfugiés qui ne veulent pas demander de l'aide à une femme (R11). En outre, on a évoqué (R21) des problèmes soulevés par la manière dont certains réfugiés parlent à des employées sud-africaines. Dans ce cas, on a constaté (R21) que dès qu'on explique au réfugié que sa manière de parler aux femmes n'est pas appropriée en Afrique du Sud, il arrête immédiatement son comportement. On a aussi indiqué (R12) que les réfugiés sont souvent très conservateurs dans leurs attitudes envers le planning familial et ont des difficultés à

accepter que ce n'est pas toujours faisable économiquement d'avoir beaucoup d'enfants : « They [the refugees] are often resistant to the idea of family planning as children are considered a gift from God and therefore (*sic*) don't see the problem in having nine or ten kids ». Il nous semble donc pertinent de refléter ces différences culturelles dans les contenus de notre cours.

4.2.2.2 L'analyse des produits existants

Ayant présenté les données obtenues au terme de la distribution de nos questionnaires et de la passation de nos entretiens, penchons-nous sur l'analyse des produits existants dans ce qui suit.

Examinons tout d'abord l'ouvrage *Santé-médecine.com* (2004). Il s'agit d'un cahier d'activités dont le but et les publics sont les suivants :

« *Santé-médecine.com* s'adresse à [ceux] qui désirent améliorer leur pratique du français dans des situations où la santé est en jeu : - étudiants et travailleurs étrangers habitant en France, appelés un jour ou l'autre à consulter un médecin ; - professionnels de la santé étrangers (infirmières, internes) venus se former ou s'établir en France ; - futurs médecins et infirmières qui ont, dans leur pays d'origine, le projet à plus ou moins long terme de s'installer en France » (*Ibidem* : 2).

En ce qui concerne le niveau visé, la méthode se dit « accessible à partir de 120 heures de cours de français ». Quant à notre cours, nous aurons à adapter ce que nous prenons de la méthode pour un niveau débutant. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, ceci serait faisable tant que la communication de notre public reste simple (Le Ninan et Miroudot 2001).

La méthode se compose de six chapitres thématiques et d'un chapitre introductif. En ce qui nous concerne, nous trouvons que les trois premiers chapitres, « Comment ça va ? », « Patients et médecins » et « Les médicaments », sont transposables au contexte qui est le nôtre. Le chapitre sur l'hôpital peut également nous servir, en l'adaptant au contexte sud-africain. Ces chapitres traitent des sujets de communication identifiés par les médecins dans notre enquête, notamment la consultation médicale, les explications de l'ordonnance et les indications pour trouver un autre service à l'hôpital. Toutefois, nous notons qu'il serait nécessaire de modifier ce qui est pris de la méthode pour être approprié à des activités orales parce qu'il n'y a que des supports écrits qui y sont utilisés. Il s'agit, par exemple d'ordonnances, de notices des médicaments, de compte-rendus d'analyses, de plans d'hôpital,

de petites annonces. Or, les médecins interrogés dans notre enquête ont plus besoin de travailler les compétences orales en français.

Quant à *Secrétariat.com*, c'est « un livre d'activités conçu pour être utilisé en classe ou en autonomie » (Daill 2005 : 2) dont le but et le public visé sont expliqués de la manière suivante :

« *Secrétariat.com* s'adresse à ceux qui pratiquent ou désirent pratiquer le français dans des activités de secrétariat : - professionnels du secrétariat étrangers (secrétaires, assistant(e)s, assistant(e)s de direction) ; - étudiants étrangers, en formation initiale ou continue, se formant aux métiers du secrétariat » (*Ibidem* : 2).

En ce qui concerne le niveau visé, la méthode se dit « accessible à un niveau élémentaire (fin du A1, début du A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ». Par contre, le temps d'enseignement/apprentissage prévu n'est pas explicité. La méthode se compose de cinq chapitres thématiques. Les leçons « noter les rendez-vous » dans le chapitre 4 ainsi que « j'accueille des visiteurs » et « j'indique un chemin » dans le chapitre 5 nous paraissent pertinentes parce qu'elles se rapprochent des besoins identifiés précédemment par notre public : accueillir, envoyer un réfugié vers une autre organisation et prendre des rendez-vous. Nous pouvons donc nous appuyer sur ces chapitres lors de l'élaboration de notre cours.

Comme nous l'avons constaté précédemment par rapport à *Santé-medecine.com*, il serait nécessaire de transposer des activités pour travailler les compétences orales. Nos répondants ont besoin de communiquer plutôt à l'oral et la méthode offre seulement des supports écrits, tels qu'un organigramme d'une entreprise, des petites-annonces, des extraits de magazine, des affiches de sécurité, des notes de service, des contrats de travail.

4.2.3. Les besoins

Nous avons éclairci plus haut les résultats de l'ABF. Présentons, maintenant, les besoins de notre public. D'abord, nous trouvons pertinent de rappeler que nous avons dégagé les besoins qui se trouvent en annexe 4, détaillés pour chacun des cinq groupes de participants. Nous avons choisi d'identifier des besoins transversaux afin d'attirer le plus grand nombre de clients venant de diverses professions et institutions. Parmi les besoins identifiés chez les personnels de chaque institution, nous avons identifié les besoins suivants qui sont communs entre les cinq groupes de participants. Pour les cinq besoins transversaux identifiés ci-dessous, il s'agit de la compréhension ou de l'interaction orale :

- Briser la glace
- Accueillir un réfugié
- Faire remplir un formulaire d'inscription
- Expliquer les décisions qui ont été prises concernant le réfugié
- Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud

L'analyse des besoins détaillés en annexe suggère qu'il serait peut-être approprié de séparer les apprenants par organisation ou par profession après avoir atteint les cinq objectifs transversaux.

4.3. La collecte des données

Passons maintenant à l'étape de la collecte des données. Il nous fallait nous approcher du domaine des réfugiés pour trouver des données qui nous aideraient dans l'élaboration des supports de notre cours (Mangiante, Parpette 2004). Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, la première fonction de la collecte des données est de préciser les besoins.

Pour ce faire, nous avons assisté à la réunion mensuelle des prestataires de services aux réfugiés où ceux-ci ont discuté de leurs problèmes communs et nous avons observé l'orientation hebdomadaire de RSS pour les nouveaux réfugiés, qui ont confirmé les besoins langagiers communs dégagés plus haut. Ensuite, LHR nous a invitée à participer lors de la préparation d'un demandeur d'asile à sa déposition devant le DHA. Ces observations nous ont permis de confirmer les besoins langagiers déclinés en annexe 4 pour les avocats et RSS. Dernièrement, nous avons visité Talk English où nous avons pu confirmer les besoins langagiers de ces derniers.

La deuxième fonction de la collecte des données est de récolter les discours à l'œuvre. En ce qui concerne les discours écrits, les personnels de RSS et LHR nous ont fourni des documents authentiques tels que les formulaires d'inscriptions à RSS et le RSD (Refugee Status Determination interview) de LHR, lettres d'assistance, un certificat médical, et un formulaire de la visite à domicile. Nous avons aussi collecté le formulaire d'inscription et la page des directives pour les étudiants de Talk English. Il nous a semblé intéressant que le formulaire d'inscription de Talk English, ainsi que sa page de directives pour l'étudiant, soient déjà bilingues (rédigés en français et en anglais). Pour ce qui est des discours oraux, nous avons collecté des données lors de nos entretiens avec les personnels de RSS, LHR, RMM, et Talk

English en prenant des notes dans un cahier. Nous avons aussi observé les interactions entre les personnels et les réfugiés lors des cours d'anglais et des inscriptions à Talk English. Ces observations, ayant eu lieu sur place, nous ont permis de noter les types d'énoncés fréquemment échangés entre les personnels et les réfugiés.

4.4. L'analyse et élaboration didactique

Nous traitons dans ce qui suit, de la dernière étape de la démarche FOS. Nous présentons notre curriculum et ses différentes composantes, telles que nous les avons exposées dans le chapitre 3.

4.4.1. Finalités et but de la formation

Rappelons d'abord, les finalités et le but de formation qui sont décrits en détail dans notre premier chapitre. Notre curriculum a pour finalité de participer à une meilleure intégration des réfugiés francophones en Afrique du Sud, mais aussi dans toute la région d'Afrique australe. A la fin de la formation, les apprenants seront capables de communiquer avec des réfugiés francophones dans des situations les plus courantes.

4.4.2. Objectifs de la formation

Ensuite, précisons que les besoins transversaux détaillés auparavant deviennent les objectifs de formation. Chacun de ces objectifs sera découpé en sous-objectifs, comme on peut le voir dans la présentation synoptique du syllabus ci-dessous. Le tableau synoptique montre que chaque objectif transversal est le titre d'un module à traiter. Ainsi, le premier module s'appelle « briser la glace », le module 2 traite l'objectif « accueillir un réfugié », le module 3 « faire remplir un formulaire d'inscription », le module 4 « expliquer les décisions qui ont été prises concernant le réfugié » et le module 5 « donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud ».

Il faut atteindre cinq sous-objectifs pour chaque module. L'apprenant doit, par exemple, apprendre à « saluer », « donner son identité », « indiquer son organisation », « indiquer sa fonction dans l'organisation » et à « prendre congé » avant qu'il ne soit capable de « briser la glace » (module 1). Au total il y a 21 sous-objectifs communicatifs (indiqués par 'C' dans la colonne 'domaine') et 4 sous-objectifs culturels (indiqués par C&C dans le domaine 'culture et comparaisons').

Nous estimons à dix heures le nombre d'heures nécessaires pour atteindre les objectifs couverts par le premier module, dix-neuf heures pour le deuxième module, quinze heures

pour le troisième module et treize heures chacun pour les modules quatre et cinq. Il devrait être possible de traiter un sous-objectif culturel en une séance de deux heures. Dépendant du sous-objectif communicatif, nous estimons qu'entre deux et quatre heures seraient suffisantes. Par conséquent, on peut envisager un total d'environ soixante-dix heures pour atteindre les cinq objectifs.

	OBJECTIFS	DOMAINE	SOUS-OBJECTIFS
Module 1	Briser la glace	C	1.1 Saluer 1.2 Donner son identité 1.3 Indiquer son organisation 1.4 Indiquer sa fonction dans l'organisation 1.5 Prendre congé
Module 2	Accueillir un réfugié	C	2.1 Demander l'objet d'une visite 2.2 Dire ce qu'on peut faire pour le réfugié 2.3 Prendre rendez-vous 2.4 Envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne
		C&C	2.5 La politesse en Afrique Centrale et en Afrique du Sud
Module 3	Faire remplir un formulaire d'inscription	C	3.1 Expliquer la procédure d'inscription 3.2 Expliquer l'objet du formulaire 3.3 Demander des informations personnelles 3.4 Demander les compétences en anglais du réfugié
		C&C	3.5 La vie familiale et les relations homme/femme
Module 4	Expliquer les décisions qui ont été prises concernant le réfugié	C	4.1 Parler des questions concernant la santé 4.2 Parler des aides financières 4.3 Evoquer les problèmes d'ordre juridique 4.4 Expliquer les limites de l'aide apportée
		C&C	4.5 La santé et l'hygiène
Module 5	Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud	C	5.1 Exprimer de l'empathie pour les difficultés du réfugié 5.2 Parler de la scolarisation des enfants 5.3 Expliquer l'importance de se présenter au DHA (Department of Home Affairs) pour obtenir ses papiers de réfugié 5.4 Présenter ses droits au réfugié
		C&C	5.5 L'éducation des enfants

Tableau 3 : Vue synoptique du syllabus

4.4.3. Méthodologie adoptée

Finalement, comme nous l'avons expliqué dans notre troisième chapitre, l'approche actionnelle sera adoptée en tant que méthodologie d'enseignement. Il y a plusieurs manières dont l'approche actionnelle sera mise en œuvre dans notre cours. A la base, notre curriculum est centré sur l'apprenant et sur ses besoins que nous avons identifiés lors de l'ABF que nous avons largement détaillés précédemment et qui nous ont permis de fixer les objectifs du cours.

En ce qui concerne les aspects linguistiques et notamment grammaticaux, ce n'est que les aspects grammaticaux pertinents par rapport aux actes de paroles qui sont traités. Comme

nous l'avons discuté dans le chapitre 3, la grammaire n'est pas un but en soi mais plutôt un outil à utiliser pour accomplir des tâches concrètes et réalistes. En outre, nous mettons l'accent sur la déduction des règles par l'apprenant avec des activités qui l'amènent à découvrir les règles de grammaire de façon inductive. Par exemple, en annexe 6, ce n'est pas l'enseignant qui explique directement la règle de « devoir au présent + infinitif ». En revanche nous proposons une série de trois activités qui permet à l'apprenant d'observer l'emploi de cette structure et ensuite d'en déduire la règle.

Comme nous le montrons dans nos fiches pédagogiques en annexes 6, 7 et 8, une attention particulière est donnée à l'interaction entre apprenants avec des activités en binôme ainsi qu'en équipe. Par exemple, dans la fiche pédagogique pour l'objectif « envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne », en annexe 6, nous proposons une activité en binôme afin de travailler le lexique. En binôme, les apprenants doivent créer des phrases avec les mots appris dans la fiche. L'équipe d'apprenants qui fait le plus grand nombre de phrases en cinq minutes devient « les champions » de la séance.

Enfin, les séquences pédagogiques aboutissent à des tâches qui auront des résultats tangibles. Par exemple, pour l'objectif « envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne », nous proposons une « mission spéciale » à la fin de la séquence. Afin d'accomplir celle-ci, les apprenants choisissent le numéro de téléphone d'un camarade par tirage au sort. Ils doivent composer le numéro et donner rendez-vous avec la personne pour la semaine suivante dans leur bureau. Ils doivent aussi expliquer comment y arriver.

4.4.4 Le syllabus et la progression

Nous présentons en Annexe 5 notre syllabus détaillé qui indique ce que les apprenants auront à apprendre afin d'atteindre les objectifs. Comme nous l'avons vu dans ce qui précède, pour chaque module, nous avons décliné cinq sous-objectifs qu'il faut travailler avant que l'objectif principal ne soit atteint. Dans notre curriculum détaillé, les sous-objectifs sont ensuite déclinés en énoncés. Notons que les énoncés sont présentés à titre indicatif et que l'enseignant peut en ajouter d'autres selon les besoins des apprenants. Pour chaque énoncé, sont mis en valeur des aspects grammaticaux, lexicaux et phonétiques. Puisque nous avons choisi de ne traiter que des capacités orales, nous ne traitons pas d'aspects orthographiques.

Les cinq modules, ainsi que leurs sous-objectifs suivent une progression logique en termes de difficultés linguistiques et l'ordre chronologique dans lequel le public accomplit les

tâches/sous-objectifs. Ceci n'empêche pas la progression en spirale qui permet de revoir certains aspects pour une meilleure acquisition de la langue (Robert 2008).

4.4.5 Les supports pédagogiques

Nous envisageons que l'enseignant s'appuie sur des documents authentiques, tel que des clips vidéo de TV5Monde, ainsi que des documents semi-authentiques qui sont fabriqués tout en gardant l'apparence d'un document authentique. Par exemple, comme nous le montrons dans le curriculum détaillé, l'enseignant peut sélectionner un extrait portant sur les salutations d'un feuilleton africain francophone tel que *Mona et Rama* pour l'objectif « saluer ». Pour l'objectif « donner son identité », nous proposons un extrait de présentations des apprenants des Alliances françaises en Afrique, disponible sur le site web de TV5Monde⁵.

L'enseignant peut également s'appuyer sur des documents fabriqués. C'est ce que nous faisons en annexe 6, dans notre fiche pédagogique sur l'objectif « envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne » qui s'appuie sur deux dialogues que nous avons créés en nous appuyant sur nos observations sur le terrain. On remarquera que la dernière colonne de notre syllabus recommande souvent des enregistrements fabriqués par l'enseignant. Il est difficile, en effet, de trouver des supports complètement authentiques traitant de nos objectifs pour un niveau débutant complet. Il serait possible de le faire, toutefois, en continuant le travail de conception et en se rendant sur le terrain pour faire des enregistrements lorsque cela conviendrait. Certaines situations, comme, par exemple, les consultations entre les réfugiés et leurs avocats, peuvent se révéler confidentielles. Dans ces cas, il faudrait procéder à des simulations.

4.4.6 Les activités pédagogiques

Dans le chapitre 3, nous avons évoqué les étapes d'une unité didactique, telles que les conçoit Lemeunier (2006). Cela nous a guidés dans la création de trois séquences pédagogiques qui tiennent lieu d'illustration du type de scénarios pédagogiques que l'on peut envisager à partir de notre curriculum. Nous présentons deux unités didactiques traitant des objectifs communicatifs en annexe 6 et 7, et une unité didactique qui vise un objectif culturel en annexe 8.

La fiche pédagogique en annexe 6 représente une unité didactique pour travailler l'objectif « envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne ». Cet objectif est l'objectif 2.4 du

⁵http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/jeuAddis_Abeba.htm?id_dossier=103&jeu=1058#ancree

deuxième module « accueillir un réfugié » de notre curriculum présenté plus haut. Comme tous nos objectifs, le public visé par cette fiche pédagogique est des adultes travaillant au contact des réfugiés francophones en Afrique du Sud. Etant donné que notre public est de niveau débutant, nous visons le niveau A1.1 pour cet objectif et les prérequis sont le premier module et les objectifs 2.1 à 2.3 du deuxième module de notre curriculum. Pour atteindre l'objectif « envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne », les contenus linguistiques traitent, au niveau grammatical, de l'obligation, des prépositions de lieu, du futur simple ; au niveau lexical, de l'expression « avoir besoin de » + infinitif et, au niveau phonétique, de la prononciation du son [o]. Par ailleurs, nous proposons « indiquer le chemin », « indiquer l'obligation » et « parler des événements futurs » comme contenus pragmatiques. Deux dialogues fabriqués par l'enseignant servent en tant que documents déclencheurs.

Similairement, l'annexe 7 propose une fiche pédagogique pour l'objectif « présenter ses droits au réfugié », qui est l'objectif 5.4 du cinquième module de notre curriculum. Le niveau visé est A1, que l'on remarquera être un peu plus avancé que le niveau A1.1 proposé pour l'objectif 2.4, les apprenants ayant eu plus d'heures d'apprentissage au stade du cinquième module. Les contenus linguistiques traitent, au niveau grammatical, des expressions « permettre de » + infinitif, « avoir le droit de » + infinitif, « avoir droit à » + nom, des expressions de l'opposition « même si » et « si », des verbes en *-re* au présent, de l'article contracté, du lexique relatif aux droits et au niveau phonétique, des sons [u] et [y]. Nous proposons « parler des droits de réfugiés en Afrique du Sud » et « expliquer succinctement ses droits à un réfugié en Afrique du Sud » en tant que contenus pragmatiques. Similairement, comme pour la fiche précédente, nous proposons un dialogue fabriqué par l'enseignant comme document déclencheur.

Pour ce qui est de la fiche pédagogique en annexe 8, celle-ci traite de l'objectif culturel « l'éducation des enfants », qui est l'objectif 5.5 du module 5 de notre curriculum. En contraste avec les objectifs communicatifs, il n'y a pas de prérequis ou de niveau visé pour l'objectif culturel. L'objet de ce dernier est de stimuler la réflexion sur les différences culturelles entre le pays d'origine des réfugiés et leur pays d'accueil par rapport à l'éducation des enfants. Nous nous sommes basée sur les informations tirées d'un guide des normes culturelles et sociales congolaises publié à destination des prestataires de services aux réfugiés congolais au Royaume Uni (Refugee Council 2004).

Chaque unité didactique repose sur les différents types d'activités de compréhension, traitement, fixation-appropriation et production. Nous proposons une riche variété de types d'activités afin de rendre l'apprentissage intéressant et plus motivant pour les apprenants. Par exemple, dans nos fiches pédagogiques en annexe 6 et 7, nous proposons une gamme d'activités fermées où les réponses sont limitées (Tagliante 2005 : 88) : des activités vrai/faux, des exercices lacunaires, des QCM (questions à choix multiple), des exercices d'appariement. Nous suggérons également une gamme d'activités ouvertes où plusieurs réponses sont possibles (Tagliante 2005 : 88) : des remue-méninges, des jeux de rôle, la création de phrases avec des éléments donnés.

4.4.7 Les modalités d'évaluation des apprentissages

Il est essentiel d'évaluer les apprentissages pour être en mesure de juger si les objectifs de formation ont été atteints.

L'auto-évaluation encourage l'apprenant à prendre la responsabilité de son propre apprentissage et l'aide donc à devenir autonome (Tagliante 2005). Comme Robert l'explique, le CECR met en avant l'auto-évaluation par l'apprenant :

« L'auto-évaluation est une évaluation effectuée en autonomie par l'élève lui-même. Comme l'indiquent les auteurs du CECR, elle permet à l'apprenant de mieux gérer son apprentissage. Cette démarche personnelle leur semble en effet si importante qu'ils ont créé le Portfolio, instrument polyvalent dont l'une des finalités est de permettre à l'élève de s'auto-évaluer en permanence » (Robert 2008 : 84).

Nous proposons donc une grille d'auto-évaluation que l'apprenant garde avec lui et qu'il remplit au fur et mesure de son apprentissage. Celle-ci se trouve en annexe 9. Les sous-objectifs y sont déclinés pour chaque module et l'apprenant est invité à s'évaluer pour chacun d'entre eux. Par exemple, pour le premier module « briser la glace », l'apprenant est invité à juger s'il est capable de saluer, de donner son identité et ainsi de suite. À côté de chaque sous-objectif, l'apprenant peut choisir entre trois cases à cocher, « non-acquis », « partiellement acquis » ou « acquis ». Comme c'est le cas des tests DIALANG, où l'auto-évaluation se passe en langue maternelle (CCIP 2011), nous avons rédigé la grille d'auto-évaluation en anglais pour la rendre plus accessible à notre public débutant complet.

Nous proposons également un dispositif d'évaluation sommative pour attribuer des notes aux apprenants à la fin de chaque module, qui contribueront ensuite à une note finale pour la formation. Ceci permettra aux formateurs d'attribuer des certificats aux apprenants à la fin de

la formation. L'attribution de notes sert aussi à indiquer les résultats de la formation aux employeurs, si ces derniers ont subventionné leurs personnels. A titre d'exemple, nous présentons une évaluation sommative pour le deuxième module qui se trouve en annexe 10. Afin de bien évaluer l'objectif d'accueillir un réfugié du deuxième module, nous proposons un jeu de rôles qui demande aux apprenants de mettre en œuvre les compétences acquises pour tous les sous-objectifs de ce module. Les apprenants doivent donc faire preuve qu'ils sont capables de demander l'objet d'une visite, de dire ce qu'ils peuvent faire pour le réfugié, de prendre rendez-vous, d'envoyer le réfugié vers une autre organisation/ personne et d'être poli. L'épreuve dure un total de vingt-cinq minutes qui inclut quinze minutes de préparation et dix minutes de passation. Les apprenants sont notés selon une grille d'évaluation inspirée de celles de l'examen du DELF A1 pour la production orale. Il est possible d'attribuer un maximum de 3 points pour le respect de la consigne ainsi que 3 points pour la maîtrise du lexique. Un maximum de 5 points peut être accordé à la morphosyntaxe et la phonétique. Finalement, un maximum de 4 points est attribué à la correction sociolinguistique.

4.5. La qualité du produit

Il nous semble important, au terme de l'élaboration de notre curriculum, de nous poser la question de la qualité du produit que nous avons élaboré.

4.5.1. La notion de qualité

La QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) offre la définition suivante de la qualité d'éducation supérieure :

« There are two dimensions to the quality of higher education. The first is the appropriateness of the standards set by the institution. The second is the effectiveness of teaching and learning support in providing opportunities for students to achieve those standards ». ⁶

Nous entendons donc qu'une formation peut être de qualité si le niveau de ses objectifs est approprié et que la manière d'enseigner est efficace. Pour ce faire, on a recours à l'évaluation *a priori* et l'évaluation *a posteriori*, que nous expliquons dans ce qui suit. L'évaluation *a priori* est une manière d'assurer que le niveau des objectifs est approprié ainsi que de juger si les méthodes d'enseignement proposées sont les plus efficaces afin de faciliter l'apprentissage. L'évaluation *a posteriori* ne sera appropriée qu'après la mise en place de la formation. Selon De Ketele : « L'évaluation *a posteriori* d'un programme est celle qui se

⁶ <https://www.qaa.ac.uk/aboutus/evidence/evidence.asp>

fonde essentiellement sur l'observation, la mesure et l'analyse des effets de l'application d'un programme » (2007 : 184).

4.5.2. Evaluer la qualité

Quant à nous, nous nous intéressons à l'évaluation *a priori* parce que nous souhaitons évaluer la qualité de notre produit avant sa mise en place. De Ketele souligne l'importance de l'évaluation *a priori* :

« Une bonne évaluation *a priori* [...] permet de prendre à temps des décisions d'ajustement avant l'application d'un programme, de telle sorte qu'elle offre plus de garantie d'obtenir une évaluation *a posteriori* positive [...] » (*Ibidem* : 184).

En outre, De Ketele explique que « deux critères majeurs doivent guider l'évaluation *a priori* d'un programme : la cohérence pédagogique interne et la faisabilité » (*Ibid.*). La cohérence pédagogique correspond au programme, notamment ses finalités, objectifs, dispositifs d'évaluation et méthodes recommandées (*Ibid* : 184). En ce qui concerne la faisabilité, c'est le contexte du programme qui est étudié afin de constater si le programme est pratiquement réalisable (*Ibid* : 187).

4.5.3. La mise sous assurance qualité de notre produit

Afin d'évaluer la cohérence pédagogique et la faisabilité de notre produit, nous nous sommes basée sur la charte qualité de l'IEFEE (l'Institut d'Etudes Françaises pour Etrangers). Il nous a semblé que ce document est pertinent parce qu'il traite le domaine du FLE. En outre, l'IEFEE est reconnu pour sa poursuite de la qualité.⁷

La charte de l'IEFEE nous a également semblé articuler concrètement certains aspects d'une évaluation *a priori* comme elle est expliquée par De Ketele (2007). En ce qui concerne la cohérence des formations, l'IEFEE s'engage à :

⁷ « Depuis sa création en 1948, notre Institut a toujours veillé à la qualité de l'enseignement dispensé aux étudiants internationaux venus des cinq continents. Nous faisons partie des plus anciens et des plus grands centres universitaires de FLE en France et nous sommes fiers d'être parmi les meilleurs. Engagés depuis longtemps dans une démarche de qualité qui lie notre vocation d'enseignement et de formation à la recherche scientifique dans les domaines de la linguistique et de la didactique, nous avons obtenu le label interministériel « Qualité FLE », en 2007, avec la note maximale : 3 étoiles. Ce label est décerné conjointement par trois ministères français (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Ministère des affaires étrangères et européennes, Ministère de la culture et de la communication) » (IEFEE : 1). L'IEFEE se base sur les notions mise en avant par le CIEP pour la création de sa charte de qualité : « elle [la charte qualité] s'articule autour de cinq axes, conformes au référentiel « Qualité FLE » du CIEP : accueil et accompagnement, locaux et équipements, formations, personnel enseignant et gestion administrative » (*Ibidem*).

« Assurer la cohérence de [ses] formations avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, les niveaux de formation, les dispositifs d'évaluation ; [...] déterminer les objectifs de [ses] formations à partir d'une analyse des besoins, effectuée régulièrement par la direction et l'équipe enseignante ; [...] proposer des cours élaborés par des enseignants spécialisés, formés en Français Langue Étrangère » (IEFEE : 4).

De la même façon, pour assurer la cohérence de la formation en français que nous proposons, nous nous sommes basée sur le CECR. Premièrement, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, nous avons adopté l'approche proposée par le CECR, l'approche actionnelle et nous nous sommes basée sur cette dernière lors de l'élaboration de notre curriculum. Nous nous sommes appuyée également sur le CECR afin de formuler nos objectifs linguistiques, pragmatiques et socio-culturels. Par ailleurs, comme nous l'avons expliqué en chapitre 3, le CECR souligne l'importance du développement d'une compétence interculturelle. Nous proposons donc quatre objectifs culturels pour notre cours. Finalement, grâce au Cadre nous pouvons indiquer le niveau de notre cours : il correspond aux premières étapes d'un niveau A1 et s'adresse donc à des débutants complets.

Nous avons également déterminé les objectifs de formation à partir d'une analyse des besoins. Comme nous l'avons largement évoqué dans ce qui précède, nous avons suivi la démarche classique de FOS mise en avant par Mangiante et Parpette (2004), pour analyser les besoins de formation. Nous avons interrogé 21 membres de notre public cible au sujet de ce qu'ils auront besoin de dire, écrire ou comprendre en français. Après l'analyse des résultats, nous avons dégagé cinq besoins communs entre les différents publics cibles. Ces besoins sont devenus les objectifs de formation. De cette manière nous avons assuré que les objectifs de formation reflètent au plus près les besoins de notre public.

Par ailleurs, nous avons élaboré le cours en nous basant sur les compétences acquises lors de notre formation FLE. Nos directrices de recherche, expérimentées dans le domaine du FLE, nous ont aussi guidée dans l'élaboration de notre cours.

Quant aux contenus de cours, l'IEFEE s'engage à : « [...] proposer les activités pédagogiques diversifiées pour atteindre les objectifs d'*apprentissage et de formation* » (*Ibidem* : 4). Ceci rappelle le propos de De Ketele sur la cohérence inter-objets lors d'une évaluation *a priori*. Selon De Ketele (2007), il faut que les méthodes proposées pour atteindre les objectifs soient appropriées à l'objectif visé :

« Ainsi, le recours à des méthodes exclusivement magistrales ne permet pas d'installer des objectifs de production autonome par l'élève ; une méthodologie non axée sur la résolution de problèmes en situation ne permet pas de viser des objectifs d'adaptation, etc. » (*Ibidem* : 185).

Comme nous l'avons montré précédemment, nous proposons une variété d'activités pédagogiques suivant les étapes d'une unité didactique mises en avant par Lemeunier (2006).

Finalement, De Ketele explique que l'évaluation d'un programme de formation *a priori* traite aussi des « conceptions de l'évaluation prescrite et [des] moyens pour la réaliser » (De Ketele 2007 : 184). Nous nous sommes ensuite référée à l'IEFEE afin de noter comment cette dernière vérifie la qualité des évaluations. A cette fin, l'IEFEE s'attache à « [...] proposer des évaluations sommatives internes [...] ; [et à] permettre [aux étudiants mêmes] d'évaluer, [...] leurs] propres formations » (*Ibid.* : 5). Similairement, nous proposons des évaluations sommatives ainsi que des auto-évaluations.

En ce qui concerne la faisabilité de notre produit, penchons-nous d'abord, sur l'importance de la faisabilité d'un programme de formation comme l'explique De Ketele :

« Un programme pourrait être pédagogiquement cohérent et cependant n'avoir guère de chance d'être réellement mis en œuvre, car le contexte d'application n'est pas prêt ou n'a pas les moyens nécessaires à la réalisation du programme. Il vaut mieux un programme réaliste qu'un programme ambitieux non réalisable. L'évaluation du contexte est essentiellement dominée par le critère de faisabilité » (*Ibidem* 2007 : 187).

Ainsi, même si la cohérence pédagogique est assurée, des facteurs pratiques peuvent nuire à la mise en œuvre du cours :

« L'évaluation *a priori* du contexte de l'application d'un programme [...] repose [...] sur une analyse de ressources (directes et indirectes) et des contraintes (levables et non levables) du contexte » (*Ibid.*).

Nous avons expliqué antérieurement dans ce chapitre comment le temps et l'argent s'imposeront comme facteurs décideurs lors de la décision finale de mettre en place ou non notre programme. Il est clair que si le cours est trop cher et qu'il demande beaucoup d'heures d'apprentissage, la formation ne sera pas faisable pour la plupart des clients potentiels. Si nous ne pouvons pas contrôler les tarifs des formateurs éventuels, nous avons néanmoins limité le curriculum aux seuls aspects essentiels et prévu que le nombre d'heures soit ainsi

réduit. Nous pensons donc avoir fait de notre mieux pour assurer la faisabilité du cours que nous proposons.

Chapitre 5 : Bilan et conclusion

En conclusion, rappelons que l'objectif de notre projet était de développer un cours de FOS qui puisse intéresser un public le plus large possible de professionnels travaillant au contact de réfugiés francophones. Pour rendre compte de la recherche menée à cette fin, nous avons commencé par en présenter le contexte ; nous nous sommes ensuite penchée sur son cadrage théorique puis l'enquête et l'ensemble de la démarche pour réaliser notre curriculum avant de présenter ce dernier. Nous avons ainsi proposé un curriculum détaillé, trois séquences pédagogiques et fiches d'évaluation.

Il nous semble que les compétences en français que les personnels en charge de l'accueil des réfugiés puissent acquérir par l'intermédiaire de ce cours faciliteraient non seulement l'intégration des réfugiés en Afrique du Sud, mais aussi dans toute la région d'Afrique australe. Notre projet, qui s'inscrit dans les missions de l'OIF en contribuant à la promotion de la langue française, à la recherche et en facilitant le dialogue interculturel, constitue (même si c'est de manière modeste) un geste de paix.

Comme nous l'avons expliqué en chapitre 1, en faisant un effort de parler la langue des réfugiés, le pays d'accueil fait preuve d'un esprit d'*assistance mutuelle* ou entraide, comme explicité dans la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (Overmann 2011 : 130). C'est dans cet esprit que nous voudrions que notre curriculum soit utilisé. Nous espérons que l'on prendra en compte le fait que le curriculum fut construit pour aider des personnes à mieux assister d'autres quand on calculera, par exemple, les prix des cours.

Nous suggérons également la possibilité de recruter des enseignants pour ce cours parmi la communauté des réfugiés francophones, et de les former si besoin est. Non seulement cela créerait des emplois pour des réfugiés francophones, mais ces derniers pourraient apporter également leur perspective culturelle au public sud-africain.

Dans un autre ordre d'idée, nous pensons que notre projet débouche sur d'autres pistes de recherche qu'il serait intéressant d'explorer. D'abord, il nous semble important d'analyser le cours, une fois mis en place, en termes des objectifs atteints et aussi d'explorer les manières de combler les besoins langagiers de notre public suite au cours. Deuxièmement, nous recommandons une réflexion sur la faisabilité de cours ou d'ateliers de conversation pour des francophones travaillant dans le domaine de l'assistance des réfugiés qui ont le désir de perfectionner et de maintenir leur français. Par ailleurs, nous proposons que notre curriculum

ainsi que nos référentiels détaillés des besoins langagiers, puissent servir comme une base pour d'autres cours de langue destinés à des publics similaires. En Afrique du Sud, et en Afrique Australe, il peut se révéler intéressant de s'appuyer sur notre curriculum pour construire un cours de swahili pour des prestataires de services aux réfugiés, par exemple. Comme nous l'avons explicité en chapitre 4, outre le français, le swahili semble important dans la communication avec les réfugiés en Afrique du Sud.

Finalement, nous avons montré brièvement dans notre deuxième chapitre la complexité de la politique linguistique de l'Afrique du Sud et nous trouvons primordial de continuer à réfléchir sur la question du plurilinguisme dans le pays et sur la place du français dans ce cadre plurilingue.

En fin de compte, tout au long de notre recherche aboutissant à la création d'un curriculum de français pour Sud-Africains accueillant des réfugiés francophones, nous avons gardé à l'esprit ces mots d'Alexander :

« Le multilinguisme doit devenir une façon d'être pour que les dangers d'une fragmentation de type ethnique et d'un conflit civil généralisé fondé sur l'appartenance à une communauté linguistique soient définitivement écartés » (Alexander 2003 : 20).

Références et sitographie

ALEXANDER N. *Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003, p.20. [12 novembre 2012], <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AlexanderFR.pdf>.

AMISI A., BALLARD R. *In the absence of citizenship : Congolese refugee struggle and organisation in South Africa*, School of Development Studies and Centre for Civil Society, University of Kwa-Zulu-Natal, 2005, [8 novembre 2012], <http://ccs.ukzn.ac.za/files/Amisi%20Ballard%20Refugees%20Research%20Report.pdf>.

BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R., RUEL V. *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue*, 2010, [8 novembre 2012], <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>.

BAILLY N., COHEN M. *L'approche communicative*, non daté, [5 novembre 2012], http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html.

BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V., SAMPSONIS B., WAENDENDRIES M. 2006. *Alter Ego Méthode de français A1*. France : Hachette FLE, 192p.

BERTRAND J. *Réfugiés des Grands Lacs en Afrique australe*, MFI HEBDO: Politique Diplomatie, 04 juillet 2002, [29 mars 2011], <http://www.rfi.fr/fichiers/mfi/PolitiqueDiplomatie/617.asp>.

BRETON G., CERDAN M., DAYEZ Y., DUPLEIX D., RIBA P. 2005. *Réussir le DELF Niveau A1 du Cadre européen commun de référence*. France : Didier, 96p.

CARBALLO M., NERUKAR A. *Migration, refugees, and health risks*, Emerging Infectious Diseases, Vol 7, n° 3, supplement, June, 2001, p.556-560, [25 octobre 2012], <http://wwwnc.cdc.gov/eid/article/7/7/pdfs/01-7733.pdf>.

CARRAS C., TOLLAS J., KOHLER P., SZILAGYI E. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International, 207p.

CARRAS C. *Le français sur objectifs spécifiques, notes de cours*. Université Stendhal-Grenoble 3, année universitaire 2011-2012.

CHAUDENSON R. 2000. *Mondialisation : la langue française a-t-elle un avenir?* France : Diffusion Didier Erudition, 237p.

COLLETTA J.M. *Echanges verbaux entre migrants et magistrats au tribunal : quelques caractéristiques.* Migrants-Formation, n°83, décembre 1990, p.161-178.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Le cadre européen commun de référence – apprendre, enseigner, évaluer,* Didier, [5 novembre 2012], http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

CUQ J.P., GRUCA I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* France : PUG, 504p.

DAILL E. 2005. *Secrétariat.com.* France : CLE International, 96p.

DE KETELE J.M. 2007. *Guide du formateur.* Bruxelles : De Boek, 254p.

DELESALLE C., ENEL F. *Un nouveau dispositif d'accueil des « primo-arrivants » : les plates-formes d'accueil.* VEI Enjeux, n°125, juin, 2001, p.82-96.

DEMEUSE M., ARTUS F., CASANOVA D., CRENDAL A., DESROCHES F., RENAUD F. *Évaluation et autoévaluation en français langue étrangère : approche empirique du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe à travers le TEF et l'échelle d'autoévaluation DIALANG,* ADMEE, 2006, p.1-7, [20 novembre 2012], <http://www.francais.ccip.fr/wp-content/uploads/2011/05/5.tef-admee2006-autoevaluation.pdf>.

FRANCPARLER. *CECR : perspectives,* 2012, [5 novembre 2012], <http://francparler-oif.org/outils/pour-lenseignant/fiches-dautoformation/1852-perspectives.html>.

GAJEWSKA E., SOWA M. *Cadre Européen de référence et enseignement sur objectifs professionnels,* Synergies, Sud-Est européenne, n°1, 2008, p.101-111, [22 septembre 2012], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE-europe/gajewska.pdf>.

GIDDENS A. 2002. *Sociology.* United Kingdom : Polity Press, 750p.

HARRIS B. *A foreign experience : violence, crime and xenophobia during South Africa's transition,* Violence and Transition Series, Vol. 5, 2001, [8 novembre 2012], <http://www.csvr.org.za/wits/papers/papvtp5.htm>.

JONES D., GILL P. *Education and debate. Refugees and primary health care : tackling the inequalities*, BMJ, Vol 317, 21 novembre, 1998, p.1444-1446, [25 octobre 2012], <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1114300/>.

LANDAU LB., RAMJATHAN-KEOGH K., SINGH G. *Xenophobia in South Africa and problems related to it*, Forced Migration Working Paper Series # 13, Forced Migration Studies Programme, University of the Witwatersrand, 2005, [8 novembre 2012] http://www.cormsa.org.za/wp-content/uploads/Research/Xeno/13_Xenophobia.pdf.

LAWYERS FOR HUMAN RIGHTS. *Refugee survival guide*, 2009, [8 novembre 2012], <http://www.lhr.org.za/sites/lhr.org.za/files/2009/Refugee-Survival-Guide-2009.pdf>.

LECLERC J. *L'Afrique du Sud : Politique linguistique*, 2010, [16 novembre 2011], www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/afriquesud-4pol-linguistique.htm.

LEMEUNIER V. *Un cadre méthodologique cohérent : l'unité didactique*, 2006, [01 novembre 2012], <http://francparler-oif.org/didactique/les-articles/2401-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html>.

LE NINAN C., MIROUDOT B. *A partir de quel niveau en français peut-on enseigner le FOS ?*. France : CCIP, Points communs, la revue du français à visée professionnelle n°13, 2001, p.27-29.

Le Nouveau Petit Robert. 2008. France : Le Robert, 2837p.

L'OIF. *Repères*, [16 novembre 2011], <http://www.francophonie.org/-reperes-.html>.

LE ROUX S., SCHMID K. 2010. *Conception de cours en français sur objectif spécifique*. Cours de Masters in French (Teaching French as a foreign language), Afrique du Sud : Université du Cap.

LE ROUX S., SCHMID K. 2010. *Didactique du français langue étrangère 2^e partie*. Cours de Masters in French (Teaching French as a foreign language), Afrique du Sud : Université du Cap.

MANGIANTE J.M., PARPETTE C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. France : Hachette FLE, 160p.

MANGIANTE J.M., PARPETTE C. *Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter*, non daté, [5 novembre 2010], <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>.

MANSOUR M. *La didactique du français sur objectif spécifique (FOS) et du français de spécialité*, Présentation d'études de cas à l'Université Islamique du Liban, mars 2012, [22 septembre 2012], http://www.auf.org/media/adminfiles/etude_de_cas-Liban-UIL.pdf.

MARINELLI V. *Comment peut-on articuler le CECR et le FOS*, Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo, 2011, [22 septembre 2012], http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/Acte_Atelier_VERA_MARINELLI.pdf.

MARTINEZ P. 2011. *La didactique des langues étrangères*. France : PUF, 128p.

MELOUA M. *Dossier : la francophonie en Europe*, 2011, [16 novembre 2011], http://www.colisee.org/article.php?id_article=3154.

MOURLHON-DALLIES F., TOLAS J. 2004. *Santé-médecine.com*. France : CLE International, 96p.

MOURLHON-DALLIES F. *Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives*. GERFLINT, Synergies, Pays riverains de la Baltique, n° 3, Revue de didactologie des langues-cultures, 2006, p.89-96, [5 novembre 2010], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf>.

OVERMANN C., Francophonie, identité nationale et mondialisation au début du troisième millénaire (avec la présentation d'un nouveau projet multimedia), *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5, 2011, p.119-151, [7 novembre 2012], <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/Overmann2011ZRomSD5,1FrancophonieIdentitenationaleMondialisationFrings119-15.pdf>.

PARPETTE C. *Le français sur Objectif Spécifique introduit-il des pratiques d'enseignement différentes?*, Université de Bohême de l'Ouest – République Tchèque, 2005.

PENFORNIS J.L. 2002. *Français.com : méthode de français professionnel et des affaires*. France : Clé International, 167p.

QOTB H. *Un site pour l'enseignement du FOS.* FOS.com, Synergies, Chine, n°3, 2008, p.81-94, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/qotb.pdf>.

QOTB H. *Historique du FOS*, 2012, [22 août 2012], <http://www.le-fos.com/historique.htm>.

QOTB H. *La diversité des publics du FOS*, 2012, [22 août 2012], <http://www.le-fos.com/profil.diversite.htm>.

QOTB H. *La motivation des publics du FOS*, 2012, [22 août 2012], <http://www.le-fos.com/profil.motivation.htm>.

QOTB H. *Les difficultés des apprenants du FOS*, 2012, [22 août 2012], <http://www.le-fos.com/diffcultes.appren.htm>.

REBAUDIERES M. *La cellule d'accueil de l'académie de Paris.* VEI Enjeux, n°125, juin, 2001, p.216-227.

REFUGEE COUNCIL. *A guide to Congolese cultural and social norms*, 2004, [20 novembre 2012], <http://www.refugeecouncil.org.uk/OneStopCMS/Core/CrawlerResourceServer.aspx?resource=F370F137-A389-4F4C-90D3-D3F1A37D831F&mode=link>.

RICHER J. *Le français sur objectifs spécifiques : une didactique spécialisée ?* Synergies, Chine, n° 3, 2004, p. 15-30, [22 septembre 2012], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>.

ROBERT J.P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* France : Ophrys, 224p.

ROESCH R. *Evaluation des apprentissages : Tour d'horizon, notes de cours.* Université Stendhal- Grenoble 3, année universitaire 2011-2012.

SOIGNET M. 2008. *Le français juridique.* France : Hachette FLE, 128p.

STANCIU-CAPOTA I., IVAN M. *Le FOS. Pourquoi ?*, Académie d'Etudes Economiques, non daté, [22 septembre 2012], <http://icce.valahia.ro/volum/63.rstancu.mivan.pdf>.

TAGLIANTE C. 2006. *La classe de langue.* France : CLE International, 199p.

TAGLIANTE C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun.* France : CLE International, 207p.

TAMAS C., VLAD M. *Le Cadre Européen et le Français sur Objectifs Spécifiques dans une filière universitaire roumaine pour les étudiants non-spécialistes du français. Quelques exemples d'articulation*, Synergies, Roumanie, n°4, 2009, p.71-79, [22 septembre 2012], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/tamas.pdf>.

THOMAS H. *S'inscrire dans la transformation du pays : Nelson Mandela Metropolitan University passe du FLE au FOS*. Etudes françaises en Afrique australe, n°40, 2010, p.153-170.

TIONG ACD., PATEL MS., GARDINER J et al. *Refugee health – research. Health issues in newly arrived African refugees attending general practice clinics in Melbourne*, MJA, Vol 185, n° 11/12, 4/18 décembre, 2006, p.602-606, [25 octobre 2012], <https://www.mja.com.au/journal/2006/185/11/health-issues-newly-arrived-african-refugees-attending-general-practice-clinics>.

UBA L. *Cultural barriers to health care for Southeast Asian Refugees*, Public Health Reports, Vol 107, n°5, septembre-octobre, 1992, p.544-548, [25 octobre 2012], <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1403696/>.

UNHCR 2011. *Aperçu opérationnel sous-régional 2011 – Afrique australe*, non daté, [14 avril 2011], <http://www.unhcr.org/fr/pages/4aae621d4e7.html>.

UNHCR 2011. *UNHCR country operations profile – South Africa*, non daté, [29 mars 2011], <http://www.unhcr.org/cgi-bin/teXis/vtx/page?page=49e485aa6>.

UNHCR 2011. *UNHCR country operations profile – Zambia*, non daté, [15 avril 2011], <http://www.unhcr.org/cgi-bin/teXis/vtx/page?page=49e485ba6>.

UNHCR 2011. *UNHCR country operations profile – Zimbabwe*, non daté, [15 avril 2011], <http://www.unhcr.org/cgi-bin/teXis/vtx/page?page=49e485c66>.

UNHCR 2012. *UNHCR country operations profile – South Africa*, non daté, [22 septembre 2012], <http://www.unhcr.org/cgi-bin/teXis/vtx/page?page=49e485aa6>.

VELESCU E. *Practice and theory in the acquisition of intercultural competence in a French for specific purposes course*, 2011, [22 septembre 2012], http://www.revagrois.ro/PDF/2011-2/paper/pagini_486-489_Velescu.pdf.

VIGOUROUX C.B. *Réflexion méthodologique autour de la construction d'un objet de recherche : la dynamique identitaire chez les migrants africains francophones au Cap (Afrique du Sud).* Le Français en Afrique. Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique, n°19, 2004, p.261-271.

WIHTOL DE WENDEN C. *La Mondialisation des flux migratoires.* Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n°131, décembre, 2002, p.23-37.

YANRU Y. *Le français sur objectifs spécifiques (FOS) en questions,* Synergies, Chine, n°3, 2008, p.49-58, [11 septembre 2012], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/yang.pdf>.

Sites Internet

L'Institut d'Etudes Françaises pour Etrangers (IEFE), <http://iefe.univ-montp3.fr/shared/chartequalite.pdf>.

Quality Assurance Agency for Higher Education, <https://www.qaa.ac.uk/aboutus/evidence/evidence.asp>.

TV5Monde, http://www.tv5mondeplusafrique.com/#chaine_serie.

Annexe 1 : Niveaux communs de compétences – échelle globale

Utilisateur élémentaire

A1 - Niveau introductif ou découverte

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

A2 - Niveau intermédiaire ou de survie

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Utilisateur indépendant

B1 - Niveau seuil

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2 - Niveau avancé ou indépendant

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande

gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Utilisateur expérimenté : C

C1 - Niveau autonome

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

C2 - Niveau maîtrise

Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Annexe 2 : Guide d'entretien

1. What is your occupation?
2. What language is your mother tongue?
3. Do you speak any other languages? Please specify.
4. What is your educational background?
5. Do you have any knowledge of French?
6. Have you learnt French before? If so, for how long? Where?
7. How would you describe your level of French?
8. Please describe the nature of your work with French-speaking refugees. What exactly is it that you do when you have contact with French-speaking refugees?
9. Do you need to speak French? In which situations? To whom?
10. Could you please specify and describe the situations of communication where you need to use French? What do you need to say/write in French? What do you need to understand in spoken or written French?
11. What would be the most useful for you to be able to say/write/understand in French?
Please be specific.
12. Would you be interested in learning French for Refugee Service Providers?
13. Please give a reason for your answer.
14. Is there anything else you would like to add?

15. Are there any cultural issues that affect your communication with French-speaking refugees? Please explain or give examples.

Annexe 3 : Questionnaire

*University of Cape Town – School of Languages and
Literatures*

Alliance Française de Durban



UNIVERSITY OF CAPE TOWN
IYUNIVESITHI YASEKAPA • UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD



French is Another African Connection.

French for refugee workers

Questionnaire

Do you interact with French-speaking refugees on a regular basis? Would knowledge of the French language make your job/volunteer work with refugees easier?

The *Alliance Française de Durban* wants to teach you French!

We are working on a course that will focus specifically on the language needs of those involved with French-speaking refugees. If knowledge of the French language could help you in your interactions with refugees, please complete this questionnaire. Your responses will enable us to offer a French course that best suits your needs.

The questionnaire has been designed by one of our teachers, as part of her Masters in Teaching French as a Foreign Language at UCT.

The questionnaire will take approximately 10 minutes to complete.

Questions

<u>1. Occupation:</u>
<u>2. What language is your mother tongue?</u>
<u>3. Do you speak any other languages? If so, which other languages do you speak?</u>
<u>4. Educational background:</u>

5. Do you have any knowledge of the French language?

6. Have you learnt French before? If so, for how long? where?

7. How would you describe your level of French?

8. Please describe the nature of your work with French-speaking refugees. What exactly is it that you do when you have contact with French-speaking refugees:

In the context of your involvement with refugees:

9. Do you need to speak French? In which situations? To whom?

10. Could you please specify and describe the situations of communication where you need to use French? What do you need to say/write in French? What do you need to understand in spoken or written French?

11. What would be the most useful for you to be able to say/write/understand in French? Please be specific. For example, greetings or introductions/giving explanations or advice etc.

12. Would you be interested in learning *French for refugee workers*?

Yes	Perhaps	No
-----	---------	----

13. *Please give a reason for your answer:*

Please pass this questionnaire on to anyone else who may be interested in learning *French for refugee workers*.

Thank you very much for your time and participation!

Annexe 4 : Les besoins langagiers détaillés par public

Les besoins langagiers des personnels à RSS

A l'oral :

À l'accueil

- Saluer
- Se présenter
- Prendre congé
- Comprendre la raison pour laquelle le réfugié est à RSS
- Expliquer les services de RSS
- Prendre rendez-vous
- Indiquer le chemin pour trouver l'abri ou de la nourriture
- Envoyer un réfugié vers une autre organisation
- Donner des bons ou ticket-restaurants (« vouchers » en anglais)

Lors d'un entretien

- Faire connaissance
- Poser des questions et comprendre des réponses pour remplir le formulaire de gestion de cas, avec des informations biographiques (« intake form » en anglais)
- Poser des questions et comprendre les réponses pour remplir la fiche de suivi lors de la visite chez les réfugiés (« home visit form » en anglais)
- Encourager à aller au DHA pour s'inscrire en tant que réfugié
- Demander comment RSS peut aider
- Expliquer les décisions qui ont été prises par RSS concernant le réfugié
- Suivre les cas des réfugiés

Lettres d'assistance

- Expliquer le contenu des différentes lettres de référence aux réfugiés
- Expliquer que l'aide de RSS est d'une durée limitée

- Expliquer la procédure associée à la lettre d'assistance (« assistance letter » en anglais)
- Clarifier les malentendus par rapport aux lettres d'assistance
- Expliquer la procédure des rendez-vous et des bons ou ticket-restaurants (« vouchers » en anglais)
- Insister et expliquer l'importance des instructions

Soutien psychologique

- Donner des conseils
- Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud
- Donner des conseils sur l'hygiène, l'éducation et le rôle parental
- Interroger sur les enfants du réfugié
- Donner du soutien psychologique
- Comprendre quand les réfugiés racontent ce qu'ils ont vécu
- Expliquer et soutenir psychologiquement quand le rapatriement est nécessaire
- Comprendre les réponses des réfugiés

La santé

- Interroger sur l'état de santé du réfugié
- Parler du planning familial

La survie

- Interroger sur la façon dont les réfugiés parviennent à survivre en Afrique du Sud
- Interroger sur les compétences que possède le réfugié
- Interroger sur les plans du réfugié pour l'avenir
- Discuter avec le réfugié sur son plan pour l'avenir

A l'écrit :

- Comprendre des lettres de réclamation contre l'assistant(e) social(e) en français

Les besoins langagiers des personnels à RMM

A l'oral :

Accueil

- Saluer
- Se présenter
- Faire connaissance
- Se renseigner sur les informations basiques des réfugiés
- Comprendre les chiffres et les numéros de téléphone
- Demander si les réfugiés ont besoin d'aide
- Donner des directions
- Indiquer où aller pour plus d'aide

Les services de RMM

- Parler des services de RMM
- Expliquer que RMM peut placer leurs enfants dans une école maternelle où ils peuvent apprendre l'anglais
- Expliquer que RMM offre des cours d'anglais et de zoulou pour les parents

Le soutien psychologique

- Discuter des problèmes et des manières pour les résoudre
- Comprendre quand les réfugiés parlent de ce qu'ils ont vécu
- Donner du soutien psychologique

Divers

- Parler de politique
- Comprendre des documentaires et des informations en français sur la politique des pays d'origine des réfugiés

A l'écrit :

- Ecrire une publicité pour le service
- Décrire les services
- Expliquer que RMM offre des cours d'anglais et de zoulou pour les parents

- Comprendre des informations écrites en français sur la politique des pays d'origine des réfugiés

Les besoins langagiers des médecins

A l'oral :

Accueil

- Saluer
- Se présenter
- Dire ce qu'on peut faire pour le réfugié

Consultation médicale

- Gérer une consultation médicale
- Interroger les parents sur les symptômes de leur enfant
- Interroger les parents sur la fréquentation scolaire de leur enfant
- Comprendre les réponses des parents
- Comprendre et dire les parties du corps

Le pronostic

- Expliquer la maladie et le traitement d'un enfant à ses parents
- Expliquer les différentes procédures médicales et les complications possibles
- Donner des instructions pour suivre des procédures
- Expliquer les différentes procédures pour nourrir l'enfant et les complications possibles
- Expliquer le pronostic
- Dire les noms des médicaments
- Dire les quantités des médicaments

L'hôpital

- Expliquer la nécessité d'admettre l'enfant à l'hôpital
- Expliquer la durée qu'un enfant doit rester à l'hôpital
- Indiquer le chemin vers les différentes parties de l'hôpital

Le suivi

- Organiser le programme de suivi
- Interroger les parents pour savoir s'ils se conforment au programme de traitement
- Répondre aux questions des parents

A l'écrit :

- Ecrire des conseils médicaux et éducationnels
- Ecrire des formulaires de consentement pour certaines procédures médicales

Les besoins langagiers des avocats

A l'oral :

A l'accueil

- Saluer
- Se présenter
- Comprendre les dates et les chiffres
- Demander et comprendre les numéros de téléphone
- Comprendre les jours de la semaine
- Donner des instructions pour revenir avec un interprète ou à un autre jour de la semaine

Lors d'un entretien

- Poser des questions et comprendre des réponses pour remplir le formulaire de gestion de cas (« intake form » en anglais)
- Epeler les noms et les endroits
- Comprendre les membres de la famille
- Comprendre une brève description du problème légal (refus de traitement médical ou rejet de demande d'asile par exemple)
- Comprendre les mots clés pour vérifier que l'interprète respecte le propos du client

Entretien de suivi

- Expliquer les raisons pour lesquelles on n'aidera pas le réfugié

- Expliquer la raison pour laquelle un réfugié n'a pas une demande d'asile valide
- Expliquer la raison pour laquelle on n'ira pas au tribunal avec une demande d'asile rejetée

A l'écrit :

- Comparer la déposition traduite par DHA avec la version originale du réfugié
- Comprendre les documents officiels en français (extraits de naissance etc.)
- Comprendre des mots clés dans des rapports sur les droits de l'homme rédigés en français
- Comprendre des mots clés autour des sujets liés aux réfugiés

Les besoins langagiers des personnels à Talk English

A l'oral :

Accueil

- Saluer
- Se présenter
- Expliquer aux parents la routine du cours pour enfants

Inscriptions

- Poser des questions et comprendre les réponses pour remplir le formulaire d'inscription
- Donner des instructions simples pour suivre le processus d'inscription

Dans la salle de classe

- Donner des instructions simples pour gérer la classe

Annexe 5 : Curriculum détaillé

MODULE 1			A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de ... Briser la glace		CO/IO	
Dom.	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique	Support
Communication	1.1 Saluer	Bonjour Monsieur/Madame Comment allez-vous ? Vous allez bien ? Tu vas bien ? Ça va ? Je vais bien merci et toi/vous ? Ça va merci	Le verbe « aller » au présent Les pronoms sujets « Je », « Tu », « Vous »	Bonjour/Bonsoir Monsieur/Madame/Mademoiselle Merci Bien	La liaison [e]	Extrait d'un feuilleton africain francophone, choisi par l'enseignant portant sur les salutations. Par exemple, <i>Mona et Rama</i> de TV5 ⁸
	1.2 Donner son identité	Je m'appelle Karosha Je suis Fikile	Les verbes « s'appeler » et « être » au présent	S'appeler être	[ɥ] [a]	Extrait de présentations des apprenants des Alliances

⁸ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#chaîne_serie

						françaises en Afrique ⁹
	1.3 Indiquer son organisation	Je travaille chez RSS Je travaille pour RMM Je suis volontaire à Talk English Je travaille à l'hôpital King Edward	Le présent de l'indicatif des verbes en - <i>er</i> Les articles défini / indéfini Les prépositions chez, pour, à	Travailler Un hôpital Une église Les droits	L'alphabet en français	Enregistrement de présentations fabriqué par l'enseignant
	1.4 Indiquer sa fonction dans l'organisation	Je suis assistant(e) social(e) Je suis chargé(e) des inscriptions Je m'occupe des inscriptions	Masculin/féminin des professions	Les professions : Un(e) pédiatre Un(e) assistant(e) social Un(e) enseignant(e) Un(e) volontaire Un(e) avocat(e) Un(e) secrétaire	Le - <i>e</i> muet [j] Distinction masculine/féminine des professions Prononciation de un/une + nom	Enregistrement de présentations fabriqué par l'enseignant
	1.5 Prendre congé	Au revoir	Masculin et	Au revoir, à	[o]	Extrait d'un

⁹ http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/jeu-Addis_Abeba.htm?id_dossier=103&jeu=1058#ancre

		Au revoir Madame/Monsieur Bonne journée ! Bonne soirée ! A demain ! A lundi !	féminin des adjectifs	bientôt, à demain Les jours de la semaine	L'accentuation de la dernière syllabe	feuilleton africain francophone, choisi par l'enseignant portant sur les salutations. Par exemple, <i>Mona et Rama</i> de TV5 ¹⁰
--	--	--	-----------------------------	---	--	---

¹⁰ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#chaine_serie

MODULE 2		A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de ... Accueillir un réfugié			CO/IO	
Dom.	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique	Support
Communication	2.1 Demander l'objet d'une visite	Je peux vous aider ? Vous désirez ? Vous avez un rendez-vous ? C'est pour voir un assistant social ? Pourquoi vous attendez ici ?	Les verbes « avoir » et « pouvoir » au présent L'interrogation avec intonation L'adverbe interrogatif « pourquoi ». L'article indéfini	Pouvoir Aider Désirer Attendre Voir Un rendez-vous Ici	Intonation de la question	Clip vidéo portant sur l'accueil d'un réfugié fabriqué par l'enseignant
	2.2 Dire ce qu'on peut faire pour le réfugié	On peut mettre vos enfants dans une école maternelle Nous pouvons soigner votre enfant Nous pouvons vous conseiller sur vos problèmes légaux	Les pronoms sujets « on » et « nous » Les adjectifs possessifs Les prépositions et noms des pays	Mettre, soigner, conseiller, offrir, intégrer Une école maternelle/primaire/un collège/un lycée Un cours d'anglais	[ø] [u]	Clip vidéo portant sur l'accueil d'un réfugié fabriqué par l'enseignant

		On peut vous offrir des cours d'anglais On peut vous aider financièrement Nous pouvons vous aider à vous intégrer en Afrique du Sud	Les formes du pluriel	Un problème légal Financièrement		
2.3	Prendre rendez-vous	On fixe un rendez-vous pour mercredi prochain à 14 heures, ça vous va ? Est-ce que vous pouvez revenir vendredi à 13 heures ? Alors, votre prochain rendez-vous est le 10 novembre à 11 heures.	L'interrogation avec est-ce que L'heure L'article défini La date L'heure	Fixer Les nombres de 0 à 20 Les mois de l'année Les moments de la journée Un rendez-vous Dernier/Prochain	[œ] [ø] L'intonation montante et descendante	Clip vidéo portant sur l'accueil d'un réfugié fabriqué par l'enseignant
2.4	Envoyer un réfugié vers une autre organisation/ personne	Si vous avez besoin d'un interprète, il faut aller voir RSS Vous traversez la cour, prenez les escaliers, c'est au	L'obligation : « il faut » + infinitif L'impératif « Devoir » au présent + infinitif	Voir Des hébergements Une rue Un interprète Une inscription	[o]	Clip vidéo portant sur l'accueil d'un réfugié fabriqué par l'enseignant

		<p>premier étage à gauche</p> <p>Pour les hébergements gratuits, allez au YMCA.</p> <p>Vous devez voir un spécialiste, il s'appelle Dr. Botha.</p> <p>Vous devez parler à Emma, elle est dans la salle à côté.</p> <p>Elle vous aidera avec votre inscription</p>	<p>Les prépositions de lieu et l'article contracté</p> <p>Les pronoms sujets « il/elle »</p> <p>Le futur simple des verbes en – <i>er</i></p> <p>L'expression « avoir besoin de » + infinitif</p>	Gratuit/payant		
et Culture comparaisons	2.5 La politesse en Afrique Centrale et en Afrique du Sud					p.9 du guide des normes culturelles et sociales congolaises ¹¹

¹¹ <http://www.refugeecouncil.org.uk/OneStopCMS/Core/CrawlerResourceServer.aspx?resource=F370F137-A389-4F4C-90D3-D3F1A37D831F&mode=link>

MODULE 3		A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de ... Faire remplir un formulaire d'inscription			CO/IO	
Dom.	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique	Support
Communication	3.1 Expliquer la procédure d'inscription	<p>Vous devez d'abord prendre un rendez-vous avec une assistante sociale</p> <p>Elle va vous poser des questions pour remplir un formulaire</p> <p>Les inscriptions sont là-bas, avec Philippe et Thandi</p> <p>Merci de patienter pour Thabo, elle va vous aider avec votre inscription</p> <p>Il va falloir remplir un formulaire d'inscription à l'accueil</p>	Le futur proche	<p>Prendre rendez-vous</p> <p>Poser une question</p> <p>Remplir un formulaire d'inscription</p> <p>Falloir</p> <p>A l'accueil</p> <p>D'abord, ensuite, enfin</p> <p>Là-bas, ici</p> <p>Avec</p> <p>Et</p>	<p>[z]</p> <p>[s]</p>	<p>Enregistrement de l'accueil des réfugiés fabriqué par l'enseignant</p>

	3.2 Expliquer l'objet du formulaire	Nous devons remplir ce formulaire pour nos fichiers Il faut remplir ce formulaire pour être capable de mieux vous aider Ce formulaire va nous aider à évaluer votre demande d'asile	Les adjectifs démonstratifs Pour + infinitif	Evaluer une demande Un fichier Un asile Mieux	[õ] [j]	Enregistrement de l'accueil des réfugiés fabriqué par l'enseignant
	3.3 Demander des informations personnelles	Quel est votre nom de famille ? Quel est votre prénom ? Quelle est votre date de naissance ? Quand est-ce que vous êtes arrivé(e) en Afrique du Sud ? Vous venez de quel pays ? Quelle est votre langue maternelle ? Parlez-vous d'autres langues ? Quel est votre niveau	Interrogation avec quel/quelle Interrogation avec inversion Adverbes et adjectifs interrogatifs Les adjectifs possessifs	Les langues Les nationalités Les éléments de l'identité Les membres de la famille Un niveau Une profession Une école Marié(e) Célibataire Veuve/veuf Autre	[R] [k]	Enregistrement de l'accueil des réfugiés fabriqué par l'enseignant

		<p>d'éducation ?</p> <p>Quelle est votre profession ?</p> <p>Que faites-vous comme travail en Afrique du Sud ?</p> <p>Vous êtes marié(e) ?</p> <p>Vous avez des enfants ?</p> <p>Ils s'appellent comment ?</p> <p>Ils ont quel âge ?</p> <p>Vos enfants vont à l'école à Durban ?</p> <p>Quel est votre numéro de téléphone ?</p> <p>Vous habitez où à Durban ?</p>				
	3.4 Demander les compétences en anglais du réfugié	<p>Parlez-vous anglais ?</p> <p>Est-ce que vous parlez bien/couramment l'anglais ?</p> <p>Pouvez-vous lire et écrire en anglais ?</p> <p>Avez-vous besoin de cours d'anglais ?</p>	<p>Passé composé avec « avoir » (1)</p>		<p>La distinction entre le passé composé et le présent</p>	<p>Enregistrement de l'accueil des réfugiés fabriqué par l'enseignant</p>

		Pendant combien de temps avez-vous étudié ?				
Culture et comparaisons	3.5 La vie familiale et les relations homme/femme					p.6-7 du guide des normes culturelles et sociales congolaises ¹² et un extrait d'un feuilleton africain francophone, choisi par l'enseignant portant sur la vie familiale. Par exemple, <i>Mona et Rama</i> de TV5 ¹³

¹² *Ibidem*

¹³ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#chaîne_serie

MODULE 4		A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de ... Expliquer les décisions qui ont été prises concernant le réfugié			CO/IO	
Dom.	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique	Support
Communication	4.1 Parler des questions concernant la santé	Est-ce que vous souffrez de problèmes de santé ? Avez-vous fait un test de dépistage de SIDA ? Depuis quand souffrez-vous de ces symptômes ? Votre enfant va devoir rester à l'hôpital pendant une semaine.	Passé composé avec « avoir » (2) Les adverbes de temps : depuis, pendant	Souffrir, rester Le dépistage Le SIDA La santé	[ə] [e]	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant
	4.2 Parler des aides financières	Nous pouvons vous donner des coupons pour acheter de la nourriture Nous pouvons payer votre loyer pendant trois mois Vous pouvez faire une demande d'allocations pour		Les chiffres jusqu'à mille Un coupon Un loyer Une demande d'allocation	[p]	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant

		vos enfants				
	4.3 Evoquer les problèmes d'ordre juridique	<p>Votre demande d'asile a été rejetée</p> <p>Vous n'avez pas renouvelé vos papiers alors maintenant vous devez retourner dans votre pays d'origine</p> <p>Si vous restez en Afrique du Sud vous serez arrêtés parce que vous êtes un immigrant illégal</p>	La cause et la conséquence	<p>Renouveler</p> <p>Retourner</p> <p>Etre arrêté</p> <p>Un immigrant</p> <p>Des papiers</p> <p>Illégal(e)</p> <p>Rejeté(e)</p>	[g] [v]	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant
	4.4 Expliquer les limites de l'aide apportée	<p>Notre aide n'est que pour une durée limitée</p> <p>Nous vous aiderons à devenir indépendant mais vous ne pouvez pas dépendre de notre assistance pour toujours</p>	<p>Le négatif</p> <p>La restriction : ne... que</p>	<p>Devenir</p> <p>Dépendre</p> <p>Une durée</p> <p>Limité(e)</p> <p>Mais</p> <p>Toujours</p>	L'accent des groupes rythmiques	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant

Culture et comparaisons	4.5 La santé et l'hygiène					p.16-18 du guide des normes culturelles et sociales congolaises ¹⁴ et un extrait d'un feuilleton africain francophone, choisi par l'enseignant portant sur la santé. Par exemple, <i>Mona et Rama</i> de TV5 ¹⁵
-------------------------	---------------------------	--	--	--	--	---

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#chaîne_serie

MODULE 5		A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de ... Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud			CO/IO	
Dom.	Sous-objectifs	Enoncés	Grammaire	Lexique	Phonétique	Support
Communication	5.1 Exprimer de l'empathie pour les difficultés du réfugié	Oui, je sais que vous êtes triste Je sais que la vie est difficile en Afrique du Sud	Le verbe « savoir » au présent	Savoir Une vie Difficile Triste	[i] [f]	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant
	5.2 Parler de la scolarisation des enfants	C'est très important d'envoyer vos enfants à l'école L'éducation est très importante pour l'avenir de vos enfants Aller à l'école est impératif pour l'intégration de votre enfant en Afrique du Sud	C'est + masculin de l'adjectif Pourquoi/parce que Les verbes pronominaux au présent	Envoyer S'intégrer Très L'avenir Aller à l'école L'éducation La scolarisation	[w]	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant
	5.3 Expliquer	Il faut absolument aller au	Les adverbes en -	Obtenir, risquer	[m]	Enregistrement d'un

	l'importance de se présenter au DHA pour obtenir ses papiers de réfugié	DHA et obtenir vos papiers de réfugié Sinon vous risquez l'arrestation Sans les papiers de réfugié vous êtes illégalement dans le pays	<i>ment</i>	Une arrestation Sinon Absolument	[ã]	entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant
5.4 Présenter ses droits au réfugié	Les réfugiés ont les mêmes droits en Afrique du Sud que les Sud-Africains Vos papiers de réfugié vous permettent de travailler dans le pays Vous avez le droit d'accès aux soins médicaux gratuits dans les hôpitaux publics Vos enfants ont droit à l'éducation, même si vous ne pouvez pas payer les frais	Les expressions « permettre de » + infinitif, « avoir droit à » + nom, « avoir le droit de » + infinitif Des expressions de l'opposition « même si », « si » Les verbes – <i>re</i> au présent L'article contracté	Permettre Les droits L'accès Les soins médicaux Un hôpital public Payer Les frais Gratuit Même	[y] [u]	Enregistrement d'un entretien avec un réfugié fabriqué par l'enseignant	

Culture et comparaisons	5.5 L'éducation des enfants				p.7-8 du guide des normes culturelles et sociales congolaises ¹⁶ . Un extrait d'un feuilleton africain francophone, choisi par l'enseignant portant sur l'éducation des enfants. Par exemple, <i>Mona et Rama</i> de TV5 ¹⁷
-------------------------	-----------------------------	--	--	--	---

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#chaîne_serie

Annexe 6 : Fiche pédagogique 1

Module 2 : Accueillir un réfugié

Objectif communicatif 2.4 : Envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne

Module 2 : Accueillir un réfugié

Objectif communicatif 2.4 : Envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne

Le public : des adultes travaillant au contact des réfugiés francophones en Afrique du Sud

Contenus :

Contenus linguistiques :

- L'obligation : « il faut » + infinitif ; « devoir » au présent + infinitif
- Les prépositions de lieu
- Les pronoms « il/elle » ; « ils/elles »
- Le futur simple
- L'expression « avoir besoin de » + infinitif
- La prononciation du son [o]

Contenus pragmatiques :

- Indiquer le chemin
- Indiquer l'obligation
- Parler des événements futurs

Niveau : A1.1

Prérequis : Module 1 et Module 2, 2.1 – 2.3

Documents déclencheurs : Deux dialogues fabriqués par l'enseignant. Les transcriptions se trouvent dans l'activité 3 de ce document

Sensibilisation

Activité 1

Observez l'image ci-dessous :



A quoi pensez-vous quand vous observez cette image ?

Par deux, faites des hypothèses sur l'objectif de notre leçon d'aujourd'hui. Qu'est-ce que nous allons apprendre aujourd'hui, à votre avis ? (Mise en commun et remue-méninges en grand groupe).

L'enseignant annonce l'objectif : envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne.

Anticipation

Activité 2

Vous allez écouter deux dialogues intitulés « À l'accueil ». Avant d'écouter les documents sonores, imaginez des réponses possibles aux questions suivantes :

- De quel type de document s'agit-il ?
- Qui parle ? A qui ?
- Où ?
- Quand ?
- Quel est le sujet du document ?

Compréhension globale

Activité 3

Ecoutez les dialogues une première fois et complétez vos réponses aux questions dans l'activité 2.

Transcriptions

A l'accueil

Dialogue 1

Réceptionniste : Bonjour monsieur, qu'est-ce que je peux faire pour vous ?

Réfugié : Ma demande d'asile a été rejetée et j'ai besoin d'un avocat. Je ne peux pas retourner au Congo.

Réceptionniste : Bon. D'abord, vous devez passer un entretien et remplir notre formulaire avec Thabo. L'entretien se passe en anglais et dure une heure et demie. Si vous avez besoin d'un interprète, il faut aller voir RSS.

Réfugié : D'accord. Ils sont où, RSS ?

Réceptionniste : Vous traversez la cour, prenez les escaliers. C'est au premier étage, à gauche.

Dialogue 2

Enseignante : Bonjour, vous êtes nouvelle ?

Réfugiée : Oui, je suis venue pour Talk English.

Enseignante : Très bien ! Vous devez parler à Emma. Elle est dans la salle à côté. Elle vous aidera avec votre inscription.

Compréhension détaillée

Activité 4

Ecoutez les dialogues une deuxième fois et répondez aux questions suivantes :

Vrai ou faux ?

Dialogue 1

- Le réfugié a un problème légal
- Le réfugié parle anglais
- La réceptionniste conseille au réfugié d'aller à RSS
- La réceptionniste donne des directions pour aller à RSS

Dialogue 2

- La réfugiée s'appelle Emma
- La réfugiée parle à Emma
- La réfugiée va parler à Emma
- La réfugiée attend un interprète

« *Il/elle* » et « *ils/elles* »

Repérage et conceptualisation

Activité 5.1

Associez les pronoms avec les prénoms appropriés :

pronoms	prénoms
Ils	Emma
Elle	Thabo et Emma
Elles	Thabo
Il	Emma et Yasmin

Systematisation

Activité 5.2

Complétez ces phrases avec le pronom correct :

- Je vous présente Thandi. _____ est assistante sociale chez RSS.
- Sipho est pédiatre. _____ travaille à l'hôpital King Edward.
- Sipho et Thandi attendent dehors. _____ ont un rendez-vous avec le spécialiste.
- Nompilo et Nadia travaillent à RSS. _____ sont assistantes sociales.

Exprimer l'obligation

Repérage et conceptualisation

Activité 6.1

a) Cherchez dans les deux dialogues deux expressions qui sont des synonymes pour la nécessité/l'obligation :

Expression 1

Expression 2

b) Complétez le tableau de conjugaison ci-dessous, en vous basant sur les dialogues :

Devoir (au présent)	
Je	dois
Tu	dois
Il/elle/on	doit
Nous	devons
Vous	
Ils/elles	doivent

c) Complétez la règle. Entourez la réponse correcte entre parenthèses :

Pour exprimer l'obligation on utilise :

Il faut + (infinitif / verbe conjugué au présent)

Devoir (à l'infinitif / conjugué au présent) + (infinitif / verbe conjugué au présent)

Systematisation

Activité 6.2

a) Sélectionnez un mot du cercle et un mot du rectangle pour compléter les phrases ci-dessous :

The image shows two sets of verb options. On the left, a circle contains two boxes: the first box has 'dois', 'devez', and 'doit'; the second box has 'doit', 'doivent', and 'devons'. On the right, a rectangle contains two boxes: the first box has 'aller', 'trouver', and 'protéger'; the second box has 'payer', 'téléphoner', and 'voir'.

- Patricia à Home Affairs.
- Sandy et Richard un interprète.
- On les enfants.
- Vous aux parents.
- Nous notre avocat.
- Je le loyer.

b) Maintenant, transformez les phrases à l'impersonnel, en commençant par « il faut ».

- Il faut à Home Affairs.
- Il faut un interprète.
- Il faut les enfants.
- Il faut aux parents.
- Il faut..... notre avocat.
- Il faut le loyer.

c) A vous !

Créez six phrases qui expriment l'obligation en utilisant ce que vous avez appris dans les exercices précédents.

-
-

-
-
-
-

Maintenant, partagez vos phrases avec votre voisin (e) à voix haute.

J'ai besoin de...

Repérage et conceptualisation

Activité 7.1

a) Trouvez deux exemples de l'expression « avoir besoin de » dans les dialogues :

-
-

b) Quelle est la règle ? Entourez la réponse correcte entre parenthèses :

Pour exprimer le besoin, on utilise :
 Avoir (conjugué au présent / à l'infinitif) + besoin de + (verbe conjugué au présent / l'infinitif)

Systematisation

Activité 7.2

Mettez les phrases suivantes dans l'ordre correct :

- ont / de / besoin / ils / voir / assistant social / un
- d' / avocat / un / elle / besoin / a
- il / de / voir / un / prêtre / a / besoin
- j' / aller / à / l'hôpital / ai / besoin / d'

- vous / parler / besoin / avez / de / anglais

Parler des événements futurs

Repérage et conceptualisation

Activité 8.1

a) Voici des exemples de verbes conjugués au futur simple :

parlera	téléphonerai
trouverez	discuteront

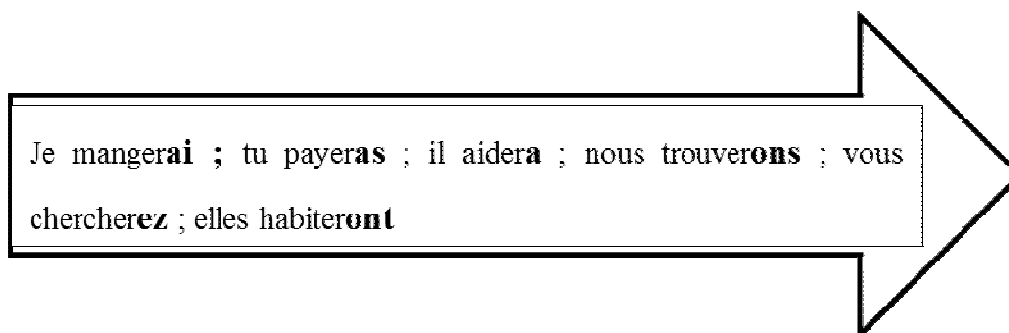
Essayez de prononcer ces verbes à votre voisin(e).

b) Maintenant, réécoutez le dialogue 2 et trouvez le verbe au futur simple.

c) Complétez le tableau de conjugaison suivant au futur simple :

Aider (au futur simple)	
J'	aiderai
Tu	aideras
Il/elle/on	
Nous	
Vous	
Ils/Elles	aideront

d) Comment faire le futur simple ? Essayez d'en trouver la règle en observant l'image ci-dessous :



e) Observez quelques exceptions du futur simple :

Présent	Futur simple
Vous avez	Vous aurez
Je vais	J'irai
Il est	Il sera

f) Maintenant, essayez d'expliquer les règles du futur simple à deux de vos voisins :

.....

.....

Systematisation

Activité 8.2

a) Conjuguez les verbes entre parenthèses au futur simple

- Elle (aller) à LHR demain
- Nous (aller) au tribunal mercredi
- Vous (avoir) vos papiers vendredi
- Je (parler) au médecin pour vous
- Vous (être) arrêté sans papiers
- Ils (avoir) besoin d'un avocat
- Nous (donner) des vêtements aux enfants
- Vous (retourner) au Congo ?
- Tu (discuter) de tes problèmes avec le pasteur ?
- L'enseignante (être) à Talk English samedi matin

C'est où ?

Repérage et conceptualisation

Activité 9.1

a) Où se trouvent Emma et RSS selon les dialogues ?

- Emma est dans la salle _____ .
- RSS est au premier étage, _____ .

Réécoutez les dialogues pour vérifier vos réponses.

b) Associez les images avec les prépositions correctes et comparez vos réponses avec votre voisin :

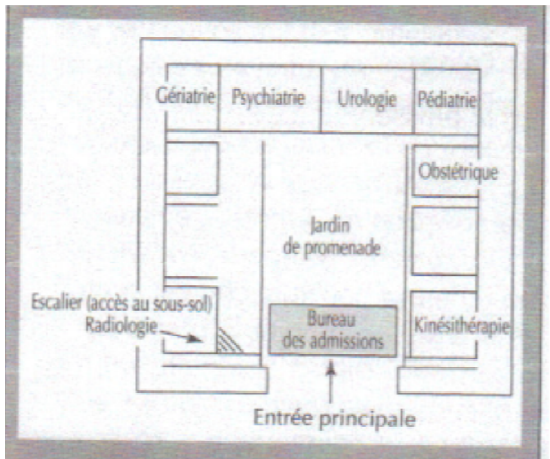
Où est la flèche (→) ?	
A gauche	←
A droite	→
Entre	<input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/>
Sur	→ <input type="checkbox"/>
Sous	<input type="checkbox"/> →
Devant	↑ <input type="checkbox"/>
derrière	<input type="checkbox"/> ↑
En face de	→ <input type="checkbox"/>

Systematisation

Activité 9.2

a) Complétez selon le plan de King Edward Hospital¹⁸ :

¹⁸ (Mourlhon-Dallies, Tolas 2004 :51)



1. Il se trouve à droite du pavillon d'urologie : c'est le service de
2. A gauche du service de psychiatrie, vous trouverez celui de
3. En face de l'entrée principale, le vous attend.
4. Au fond du jardin de promenade, le service d'..... jouit d'un calme fort apprécié de ses jeunes résidents et de leurs mamans.
5. Le bureau des admissions se trouve à côté de la
6. A gauche de l'entrée, un escalier vous conduira au service de



Du vocabulaire...

Repérage et Conceptualisation

Activité 10.1

Mettez les mots suivants à côté de l'image appropriée :

Un interprète, une rue, des hébergements, une inscription, gratuit, payant

	
R0	
R50	
	

Systematisation

Activité 10.2

Travaillez par deux et créez des phrases avec les mots dans l'activité 10.1

Vous avez cinq minutes. L'équipe avec le plus grand nombre de phrases correctes est championne !

Un peu de révision ...

Activité 10

Une autre chance d'être champion(ne) !

Cette fois vous devez travailler seul(e) et l'enseignant va utiliser le chronomètre pour juger qui est le plus rapide.

Mettez de l'ordre dans les phrases suivantes :

- Vous / avez / si / d'un / besoin / , / interprète / aller / faut / voir / il / RSS
- , / la / cour / traversez / vous / , / prenez / les / escaliers / au / c'est / à / gauche / premier / étage /
- YMCA / allez / , / gratuits / au / les / pour / hébergements
- Dr. Botha / , / il / un / s'appelle / devez / vous / spécialiste / voir
- Emma / , / à / parler / elle / salle / la / dans / est / à / devez / vous / côté
- Inscription / votre / aidera / elle / avec / vous

Demain vous travaillez seul(e) à l'accueil. Entraînez-vous avec la prononciation pour être sûr(e) de bien communiquer avec des réfugiés francophones...

Le son [o]

Activité 11

a) Observez et prononcez à voix haute:

Bureau ; tôt

Eau = ô = [o]

b) Prononcez les énoncés suivants à voix haute et soulignez où vous entendez le son [o] :

- Il faut aller voir RSS
- C'est au premier étage
- Que votre bébé est beau !
- Il fait beau !
- Il faut boire beaucoup d'eau
- Vous devez manger beaucoup de fruits
- Il est très tôt
- Regarde, un autre chameau !
- J'ai mal au dos

Enfin... Pouvez-vous envoyer un réfugié vers une autre organisation/personne en français ?

Production

Activité 12.1

Jouez un dialogue à deux puis changez de rôle et de dialogue :

- a) Un avocat parle avec un(e) réfugié(e) et explique où se trouve Home Affairs
- b) Un pasteur parle avec un(e) réfugié (e) et explique où se trouve RSS

Il faut utiliser les aspects suivants dans vos dialogues :

- Les pronoms « il/elle » ; « ils/elles »
- Deux expressions de l'obligation
- L'expression « avoir besoin de »
- Le futur simple
- Les prépositions de lieu

Mission pratique!

Activité 12.2

Ecrivez vos numéros de téléphone sur un bout de papier. Mettez-les dans un chapeau. Par tirage au sort vous allez prendre le numéro d'un collègue. Maintenant :

- Composez le numéro
- Donnez rendez-vous à la personne pour la semaine prochaine dans votre bureau
- Expliquez comment aller à votre bureau

University of Cape Town

Annexe 7 : Fiche pédagogique 2

Module 5 : Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud

Objectif communicatif 5.4 : Présenter ses droits au réfugié

Module 5 : Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud

Objectif communicatif 5.4 : Présenter ses droits au réfugié

Le public : des adultes travaillant au contact des réfugiés francophones en Afrique du Sud

Contenus :

Contenus linguistiques :

- Les expressions « permettre de » + infinitif, « avoir le droit de » + infinitif, « avoir droit à » + nom
- Des expressions de l'opposition : « même si » et « si »
- Les verbes en *-re* au présent
- L'article contracté
- Les sons [u] et [y]
- Le lexique relatif aux droits : l'accès, soins médicaux, les frais, gratuit

Contenus pragmatiques :

- Présenter ses droits au réfugié en Afrique du Sud

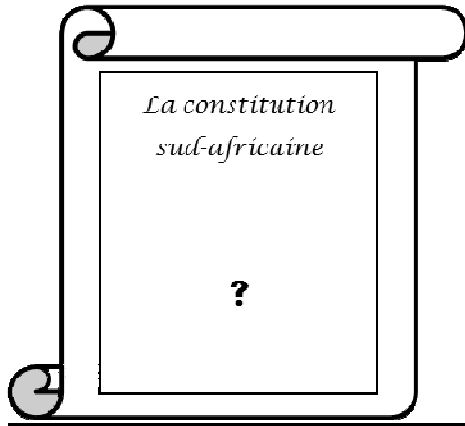
Niveau : A1

Prérequis : Module 1 – Module 4 et Module 5, 5.1-5.3

Document déclencheur : Un dialogue fabriqué par l'enseignant, intitulé « j'ai des droits ». La transcription se trouve dans l'activité 3 de ce document

Sensibilisation

Activité 1



A quoi pensez-vous quand vous observez cette image ?

Par deux, faites des hypothèses sur l'objectif de notre leçon d'aujourd'hui. Qu'est-ce que nous allons apprendre aujourd'hui, à votre avis ? (Mise en commun et remue-méninges en grand groupe).

L'enseignant annonce l'objectif : présenter ses droits au réfugié

Anticipation

Activité 2

Vous allez écouter un dialogue intitulé « j'ai des droits ». Avant d'écouter le dialogue, faites des hypothèses sur les réponses possibles aux questions suivantes en vous basant sur le titre du dialogue :

- De quel type de document s'agit-il ?
- Qui parle ? A qui ?
- Où ?
- Quand ?
- Quel est le sujet du document ?

Compréhension globale

Activité 3

Ecoutez le dialogue une première fois et complétez vos réponses aux questions dans l'activité 2.

Transcription

« **J'ai des droits** »

Assistante sociale : Bonjour Abigail, comment allez-vous ?

Abigail : Pas très bien, madame. Pas très bien. J'ai des soucis...

Assistante sociale : Qu'est-ce qui se passe ? Vous êtes malade ?

Abigail : Non, non, ce n'est pas moi. C'est mes enfants ... Ils ont été chassés de l'école !

Assistante sociale : Pourquoi, qu'est-ce qu'ils ont fait ?

Abigail : Rien ! Ils ont rien fait ! Le principal a dit que je n'ai pas payé tous les frais pendant un moment, alors ils n'ont plus le droit d'aller à l'école ! Normalement je paie mais j'ai plus d'argent après l'opération de mon mari...

Assistante sociale : Votre mari est allé à quel hôpital ?

Abigail : Addington, là où tout le monde va...

Assistante sociale : Mais c'est un hôpital public, les soins médicaux sont gratuits à Addington. Pourquoi avez-vous payé pour l'opération ?

Abigail : Le médecin m'a dit « madame vous n'êtes pas sud-africaine, ça je peux voir... tous les étrangers doivent payer à l'hôpital »... Je suis angoissée... je ne dors plus...

Abigail : Oui, je comprends. C'est très difficile, votre situation. Il faut connaître vos droits, Abigail. Ici, en Afrique du Sud, les réfugiés ont les mêmes droits que les Sud-Africains. Vos enfants ont droit à l'éducation, même si vous ne pouvez pas payer les frais. Vous avez aussi le droit d'accéder aux soins médicaux gratuits dans les hôpitaux publics. Je vous conseille d'aller voir un avocat à LHR ...

Plus tard à LHR ...

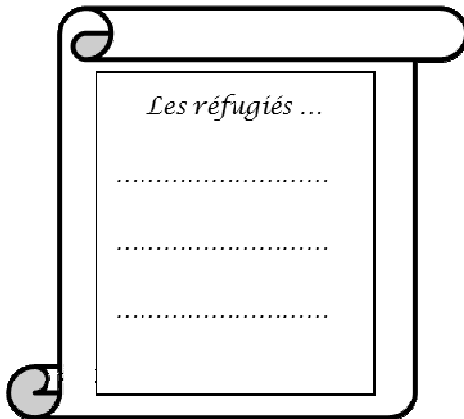
Avocat : Oui, oui, c'est vrai, madame. Vous avez les mêmes droits que les Sud-Africains. Laissez-moi expliquer ... Premièrement, vos papiers de réfugié vous permettent de travailler dans le pays. Deuxièmement, si vous avez vos papiers de réfugié, vous pouvez accéder aux soins médicaux gratuits ...

Compréhension détaillée

Activité 4

Lisez les questions puis réécoutez le dialogue et répondez.

- a) Les enfants ont dû quitter l'école:
- Parce qu'ils ne travaillent plus
 - A cause d'une maladie contagieuse
 - Les frais n'ont pas été payés
- b) Pourquoi Abigail n'a-t-elle plus d'argent ?
- Les frais de l'école sont trop chers
 - Son mari est mort après une opération à l'hôpital
 - Elle a payé pour l'opération de son mari
- c) Vrai ou faux ? Les réfugiés ont les mêmes droits que les Sud-Africains ?
- d) L'assistante sociale mentionne deux droits de réfugiés en Afrique du Sud. Lesquels ? :
-
-
- e) L'avocat évoque un autre droit des réfugiés en Afrique du Sud. Lequel ?
-
- f) En vous basant sur les informations ci-dessus, complétez l'extrait suivant de la constitution sud-africaine avec trois droits de réfugiés :



L'article contracté

Repérage et conceptualisation

Activité 5.1

a) Réécoutez le dialogue et complétez les extraits suivants :

- Ils n'ont plus le droit d'aller _____ école
- Tous les étrangers doivent payer _____ hôpital
- Vous avez le droit d'accès _____ soins médicaux
- Vos enfants ont droit _____ éducation

b) Complétez la règle :

Au = à + le
A la = à + la
Aux = _____
A l' = _____

Systematisation

Activité 5.2

a) Complétez les phrases suivantes avec l'article contracté qui convient :

- Je suis allé _____ école ce matin

- _____ église St. Joseph, il y a beaucoup de réfugiés
- Tu dois parler _____ médecin
- Il faut l'emmener _____ urgences
- Vous tournez à gauche _____ chapelle.

b) Comparez vos réponses avec votre voisin à voix haute avant de les corriger en grand groupe.

Quelques verbes en –tre au présent

Repérage et conceptualisation

Activité 6.1

a) Observez les conjugaisons suivantes des verbes –tre au présent :

	Battre	Mettre	Admettre
Je	bats	mets	admets
Tu	bats	mets	admets
Il/elle/on	bat	met	admet
Nous	battons	mettons	admettons
Vous	battez	mettez	admettez
Ils/elles	Battent	mettent	admettent

b) Prononcez les conjugaisons à voix haute en grand groupe

c) Réécoutez la dernière partie du dialogue et essayez de trouver le verbe en –tre au présent

d) Maintenant ajoutez ce verbe au tableau en a) et complétez la conjugaison

Systematisation

Activité 6.2

a) Complétez les phrases avec la forme correcte du verbe entre parenthèses :

- Vos papiers de réfugié vous (permettre) de travailler
- Ils (admettre) que c'est illégal
- Le principal (permettre) aux enfants de retourner à l'école
- Je me (battre) contre le SIDA
- Nous nous (battre) pour les droits des réfugiés
- Elle (promettre) une meilleure vie à ses enfants
- On (mettre) de l'argent à coté chaque mois
- Vous (transmettre) le message à votre communauté
- Tu (permettre) à tes enfants de courir dans la rue ?

b) Qui est le plus rapide ?

Conjuguez dix verbes au présent avec un élément de chaque boîte. Plusieurs réponses sont possibles :

ts		Je
ttez		Tu
t	perme	Il
ttent	ba	Il/Elle/On
ts	prome	Nous
ttons	transme	Vous
	me	Ils/Elles
	comba	

c) Partagez vos réponses avec la classe

L'expression « permettre de »

Repérage et conceptualisation

Activité 7.1

a) Observer l'extrait du dialogue suivant :

...vos papiers de réfugié vous **permettent de travailler** dans le pays.

b) Classez les phrases ci-dessous dans la colonne appropriée. Avez-vous bien compris la phrase dans l'activité a) ? Est-ce que les phrases suivantes ont une signification similaire à celle de la phrase en a) ou une signification différente ?

	Signification similaire	Signification différente
Les papiers de réfugié donnent au réfugié la permission de travailler		
Avec les papiers de réfugié vous ne pouvez pas travailler légalement		
Les papiers de réfugié ne donnent pas au réfugié la permission de travailler		
Vous êtes autorisé à travailler parce que vous avez vos papiers de réfugié		
Avec les papiers de réfugié vous pouvez travailler légalement		
Vous n'êtes pas autorisé à travailler parce que vous		

n'avez pas vos papiers de réfugié		
-----------------------------------	--	--

c) Observez les phrases suivantes :

- Ce coupon vous **permet d'acheter** de la nourriture
- Ce médicament vous **permet de dormir** tranquillement

Comment est-ce qu'on utilise l'expression « permettre de » ? Entourez la réponse correcte :

Permettre conjugué / permettre à l'infinitif + de + verbe conjugué au présent / infinitif

Systematisation

Activité 7.2

a) Complétez les phrases avec des verbes ci-dessous. Attention : il y a plus de verbes que de phrases alors choisissez avec soin !

respire / respirer / acheter / acheterons / achetez / placerons / placeront / placent / placer / respirons / travailleront / travailler / travailles / travaillons
--

- Ces papiers ne vous permettent pas de _____ .
- Les coupons nous permettent de _____ des vêtements.
- Prenez ces médicaments. Ils permettront à votre enfant de _____ mieux dormir.
- Ce formulaire d'inscription nous permet de _____ les étudiants dans la bonne classe.

b) Créez trois phrases avec l'expression « permettre de » pour expliquer trois droits de réfugiés en Afrique du Sud.

.....
.....
.....

À voix haute comparez vos phrases avec celles de votre voisin.

Les expressions « avoir le droit de » et « avoir droit à »

Repérage et conceptualisation

Activité 8.1

a) Dans les phrases suivantes deux avocats disent la même chose mais d'une manière différente. Observez et remarquez que les deux phrases sont correctes :

Vous avez droit à
l'éducation gratuite.

Vos enfants ont le droit
d'aller à l'école, même si
vous n'avez pas payé les frais

Essayez d'expliquer la règle à votre voisin :

.....
.....

.....
Mise en commun en grand groupe.

Systematisation

Activité 8.2

a) Associez les éléments avec les expressions correctes puis faites des phrases :

	« avoir droit à »	« avoir le droit de »
l'hôpital		
l'école		
un interprète		
un avocat		
travailler		
parler		
aller		
voir		

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Des expressions de l'opposition

Repérage et conceptualisation

Activité 9.1

a) Complétez les deux phrases suivantes qui sont tirées du dialogue avec ***même si / si*** :

- Vos enfants ont droit à l'éducation, _____ vous ne pouvez pas payer les frais.
- Deuxièmement, _____ vous avez vos papiers de réfugié vous pouvez accéder aux soins médicaux gratuits.

b) Essayez d'expliquer la différence entre « même si » et « si ».

c) Vérifier votre compréhension en associant les expressions avec leurs synonymes :

dans le cas où / quand / à condition que / aussi / également /

	Synonymes
Si	
Même si	

Systematisation

Activité 9.2

a) Complétez les phrases suivantes avec ***même si / si*** :

- _____ vous ne mangez pas assez de fruits et de légumes, vous risquez des infections
- _____ vous avez vos papiers de réfugié, vous pouvez travailler légalement
- _____ vous n'êtes pas sud-africain, vous avez accès aux hôpitaux publics
- _____ vos enfants sont très sages, il ne faut pas les laisser seules à la maison
- _____ vous n'avez pas vos papiers de réfugié, vous serez arrêtés.

Des nouveaux mots...

Conceptualisation

Activité 10.1

Associez les mots de la colonne a) avec les définitions en colonne b) :

a)	b)
gratuit	Ce qui n'est pas différent
même	Ce qui n'est pas privé
les frais	Etablissement où l'on soigne les malades
payer	Une partie de la législation
public	Les actions pour faire revenir à la santé
Un hôpital	autoriser
Les soins médicaux	entrée
L'accès	Ce que coûte une chose
Les droits	Donner de l'argent
permettre	Qui n'est pas payant

Systematisation

Activité 10.2

Faites des phrases avec les mots dans la colonne a). La première personne qui fait 10 phrases correctes gagne !

Un peu de révision...

Activité 11

Il y a une phrase dans chaque forme. Trouvez-les ! Ensuite comparez vos phrases avec votre voisin(e).

vous / soins / aux / hôpitaux
gratuits / médicaux / d'accès
droit / le / avez / les / dans /
publics

pays / le/ dans
vous / vos
papiers / de/ travailler /
permettent

Sud-Africains / que / les
en / les / Afrique du Sud
ont / les / réfugiés
mêmes / droits

vos / les frais / ont / droit
à / l'éducation / payer
si / vous/ ne / pas/ pouvez /
même / enfants

Phonétique ...

[u] où [y]

Activité 12

a) Observez et prononcez :

[u] = nous = jour

[y] = tu = du

b) A voix haute. Répétez les énoncés suivants et soulignez la partie des mots où vous entendez le son [u] :

- Vous vivez en Afrique du Sud ?
- Vous êtes réfugié ?
- Vous pouvez aller à l'hôpital public
- Vous pouvez promettre que vous l'avez vu ?
- Tu as dû le suivre
- Vous n'avez pas le sou
- Tu as tout vu
- Nous mangeons du chou

c) Maintenant, refaites l'exercice en soulignant dans une autre couleur le son [y].

Production

Activité 13

Un réfugié vient vous voir avec un problème. Il a été refusé à trois postes de travail parce qu'il est réfugié. Maintenant il ne peut pas payer son loyer ni les frais de l'école de son fils. Vous le conseillez et lui présentez ses droits.

Jouez le dialogue à deux.

Mission spéciale...

Activité 14

Aux urnes !

Qui sera président ?

Vous êtes en pleine campagne électorale pour gagner les prochaines élections sud-africaines. Vous devez adresser la question des réfugiés et leurs droits en Afrique du Sud lors d'une présentation. Des délégués venant des pays africains francophones seront là. Vous préparez un petit discours en français.

Après avoir écouté tous les candidats, la classe va voter pour son candidat préféré.

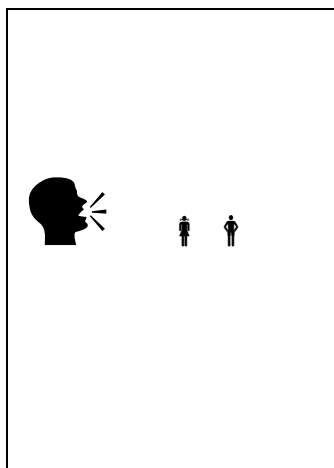
Bon courage !

Annexe 8 : Fiche pédagogique 3

Module 5 : Donner des conseils pour s'intégrer en Afrique du Sud

Objectif culturel 5.5 : L'éducation des enfants

Activité 1



A quoi pensez-vous quand vous observez l'image ci-contre ?

Remue-méninges en grand groupe.

Activité 2

Notre objectif aujourd'hui est culturel. Pouvez-vous deviner le sujet de notre objectif culturel aujourd'hui ?

Activité 3

a) Lisez les phrases ci-dessous et réfléchissez. Quelle notion est acceptable dans votre culture et laquelle n'est pas acceptable? Mettez les phrases dans la colonne appropriée selon votre opinion. Il n'y a pas de réponse correcte.

- Tous les adultes sont responsables des enfants dans la communauté. Je peux réprimander un enfant, même si je ne le connais pas, dans la rue par exemple.
- On peut frapper les enfants pour leur apprendre une leçon
- Si on prend une décision pour notre enfant, il doit nous obéir sans discussion
- Une fille reste une enfant jusqu'au jour de son mariage

✓ Acceptable	✗ Non-acceptable

b) A votre avis, quelles notions sont acceptables au Congo ? Et dans d'autres pays africains ?

c) Selon un guide des normes culturelles et sociales congolaises à la destination des personnels travaillant avec des réfugiés congolais au Royaume Uni, toutes les notions évoquées en a) sont acceptables dans la culture congolaise. Etes-vous d'accord ? Pensez-vous que ces attitudes envers les enfants se trouvent dans d'autres cultures aussi ?

d) Etes-vous familier avec les manières d'éduquer les enfants dans d'autres cultures dans votre pays et / ou dans d'autres pays ? Partagez avec la classe.

University of Cape Town

Annexe 9 : Grille d'auto-évaluation

Tick the appropriate box next to each objective :

1 = No

2 = Perhaps / partially

3= Yes!

1	I can break the ice	1	2	3
1.1	I can greet people			
1.2	I can give my identity			
1.3	I can state which organisation I work for			
1.4	I can state my function within the organisation			
1.5	I can say goodbye			
2	I can welcome a refugee	1	2	3
2.1	I can ask the reason for a refugee's visit			
2.2	I can say what the organisation can do for the refugee			
2.3	I can arrange an appointment			
2.4	I can direct a refugee to another organisation/person			
2.5	I am aware of differences in ways of showing politeness between Central African countries and South Africa			
3	I can help a refugee complete a registration form	1	2	3
3.1	I can explain the registration procedure			
3.2	I can explain the purpose of the registration form			
3.3	I can ask for personal information			
3.4	I can ask how well the refugee speaks English			
3.5	I am aware of cultural differences with regards to			

	family life and male/female relations			
4	I can explain the decisions that have been taken with regards to the refugee	1	2	3
4.1	I can talk about health issues			
4.2	I can talk about financial assistance			
4.3	I can talk about legal problems			
4.4	I can explain the limitations of assistance given			
4.5	I am aware of cultural differences with regards to health and hygiene			
5	I can give advice about how to integrate into South Africa	1	2	3
5.1	I can express empathy with the refugee's difficulties			
5.2	I can talk about schooling for children			
5.3	I can explain the importance of registering at the DHA as a refugee			
5.4	I can explain the refugee's rights			
5.5	I am aware of cultural differences with regards to the raising of children			

Annexe 10 : Une évaluation sommative

Module 2	Accueillir un réfugié	IO																														
<p>Jouez la scène à deux.</p> <p>Vous travaillez à l'accueil d'une organisation de votre choix. Un (e) réfugié(e) vient vous voir. Vous parlez de l'objet de la visite, de ce que l'organisation peut faire pour le/la réfugié(e) et vous fixez un rendez-vous. Ensuite vous envoyez le/la réfugié(e) vers une autre organisation/personne. Faites attention à la politesse.</p> <p>Temps de préparation : 15 minutes Durée de l'épreuve : 10 minutes Total : 25 minutes</p> <p>Grille d'évaluation¹⁹ Total = / 20</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Respect de la consigne</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Lexique / correction lexicale (vocabulaire)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Morphosyntaxe / correction grammaticale</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Phonétique / correction phonétique</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Correction sociolinguistique (registre, politesse etc.)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Respect de la consigne	1	2	3			Lexique / correction lexicale (vocabulaire)	1	2	3			Morphosyntaxe / correction grammaticale	1	2	3	4	5	Phonétique / correction phonétique	1	2	3	4	5	Correction sociolinguistique (registre, politesse etc.)	1	2	3	4	
Respect de la consigne	1	2	3																													
Lexique / correction lexicale (vocabulaire)	1	2	3																													
Morphosyntaxe / correction grammaticale	1	2	3	4	5																											
Phonétique / correction phonétique	1	2	3	4	5																											
Correction sociolinguistique (registre, politesse etc.)	1	2	3	4																												

¹⁹ Adaptée des grilles d'évaluation pour la production orale de l'examen du DELF A1 (Breton, Cerdan et al 2005 : 86).