



HAL
open science

Se baser sur l'expression des besoins d'apprenants allophones LANSAD A1 pour concevoir leur formation hybride en FLE

Isabelle Leclercq

► To cite this version:

Isabelle Leclercq. Se baser sur l'expression des besoins d'apprenants allophones LANSAD A1 pour concevoir leur formation hybride en FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01548522

HAL Id: dumas-01548522

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01548522>

Submitted on 30 Jun 2017

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

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



**Se baser sur l'expression des besoins
d'apprenants allophones LANSAD A1
pour concevoir
leur formation hybride en FLE**

LECLERCQ
Isabelle

Sous la direction de Madame KATERINA ZOUROU

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et didactique des langues

Mémoire de master 2 de recherche en Sciences du langage – 30 crédits

Spécialité ou Parcours : spécialité FLE

Année universitaire 2016-2017



**Se baser sur l'expression des besoins
d'apprenants allophones LANSAD A1
pour concevoir
leur formation hybride en FLE**

**LECLERCQ
Isabelle**

Sous la direction de Madame KATERINA ZOUROU

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et didactique des langues

Mémoire de master 2 de recherche en Sciences du langage – 30 crédits

Spécialité ou Parcours : spécialité FLE

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Un très grand merci à celles et ceux qui m'ont aidée, accompagnée, encouragée, stimulée ou soutenue à différents titres.

Agnieszka Dabrowska-Leszczynska
Anick Giroud
Annegret Larsen
Amaury Daele
Ayse Dayi
Bernard Dufeu
Bettina Huber
Céline Restrepo-Zea
Christiane Betsch
Christian Ollivier
Claudine Moïse
Dana Johnson
Dominic Cortes
Duje Kukoc
EFLE
Egidia Souto
Elke Nissen
Eoghan Casey
Fatemeh Dini
Gil Regev
I Ting Chen
Igor Rudnytskyi
Ignasi Ayala Martinez
Izeden Hamoud
Jean-Michel Leclercq
Joséphine Stebler
Karim Abdrakhmanov
Katerina Zourou
Laura Tuduri Cladera
Lee Duho
Malika Ben Harrat
Mehdi Sham Roshan
Nataša Lazarevic
Olivier Hayard
Ranjith Reddy Challa
Ricardo Pena Venegas
Thérèse Jeanneret
UNIL
WILLIAM WAI LAM CHAN
YI-FANG HSIEH
Yves Erard
Zoia Thelin

DÉCLARATION

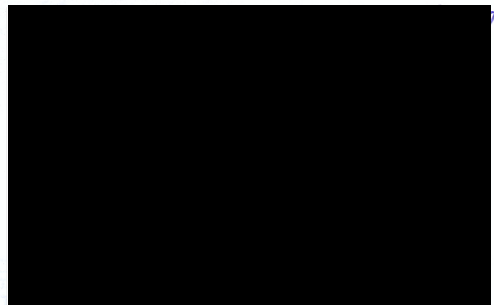
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **LECLERCQ**

PRÉNOMS : **Isabelle Marie**

DATE : **le 30 mars 2017**

SIGNATURE :



SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	7
I.1. POURQUOI CETTE RECHERCHE ?	8
II. CADRE THÉORIQUE	10
II.1. CADRE THÉORIQUE DES FAITS	11
II.2. CADRE THÉORIQUE DES CHOIX	14
II.3. CONCLUSION DU CADRE : DEUX PROBLÉMATIQUES	33
III. CONTEXTE	34
III.1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL	35
III.2. CONTEXTE HUMAIN	36
IV. MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	41
IV.1. UNE RECHERCHE-ACTION	42
V. DISPOSITIFS DE RECUEIL DES BESOINS	44
V.1. LE DISPOSITIF "POST-IT"	45
V.2. LE DISPOSITIF "QUESTIONS DU JOUR"	49
V.3. LE DISPOSITIF "FORUM : LES QUESTIONS DE FRANÇAIS"	58
V.4. LE DISPOSITIF "PROJET FINAL"	62
VI. CONCLUSIONS	66
VI.1. RÉPONSES AUX PROBLÉMATIQUES	67
VI.2. PRISE EN COMPTE DES RÉSULTATS POUR LES PROCHAINES ÉDITIONS	69
VI.3. POUR ALLER PLUS LOIN... ..	69

I. INTRODUCTION

I.1. Pourquoi cette recherche ?

Nota : Vous trouverez en page 72 un glossaire en lien avec cette recherche.

Été 16, on me confie un cours de FLE LANSAD A1 à l'université de Lausanne (désormais UNIL) intitulé *Français de base*. Qu'y faire ? Qui en sont les apprenants ? Que viennent-ils y faire ou y chercher ? Quel type de formation vais-je donner ? Quel sera le contenu de mon enseignement ? Quels seront mes objectifs ? Comment m'y prendre ?

Le niveau A1 me fait me remémorer mes propres expériences de débutante en portugais. Je me souviens alors de séquences d'enseignement qui ne correspondaient foncièrement pas à mes besoins pour interagir avec mon environnement ou m'y développer. Parler de ma famille, de mes vacances, de mes animaux familiers, demander mon chemin ou bien travailler la conjugaison ne correspondait absolument pas aux besoins que je ressentais. Ce sont pourtant des sujets traditionnellement enseignés au niveau A1. Ce qui m'intéressait ? Cinéma, musique, jouer, la prononciation et par-dessus tout les points communs avec le français favorisant l'intercompréhension, pour me faire comprendre et comprendre avec trois fois rien, ainsi que reconnaître un mot sans l'avoir jamais rencontré, communiquer, même de travers, pourvu que l'interaction ait lieu. J'étais aussi très friande de sites et d'outils pour m'améliorer seule et en savoir plus sur les sujets qui m'intéressaient. Je désirais surtout avoir ma propre parole dans la langue et non pas étudier cette langue. J'ai eu toutes les peines du monde à faire comprendre cela à mes enseignantes, même en cours particuliers, qui m'appliquaient consciencieusement le programme conçu *pour mon* niveau, comme un pharmacien délivre une ordonnance.

Mais le public LANSAD A1 que j'allais avoir, de quoi aurait-il besoin ? Pourquoi serait-il là ? Pour apprendre du français bien sûr, mais pour faire quoi avec ? Et puis, comment apprendre une langue avec seulement 1h30 de cours par semaine ? Qu'enseigne-t-on à un grand groupe de débutants ? Comment le faire ?

En interrogeant mes collègues qui avant moi avaient donné ce cours, j'ai compris que ce pourrait être une gageure. On me parlait d'un public très nombreux et hétérogène, on me disait que certains seraient totalement débutants et d'autres déjà B1, on me décrivait un public nomade et insaisissable. Il n'était pas question de sentiment d'utilité, de plaisir ou de moments agréables partagés.

C'est pourquoi dès le début, compte tenu du faible volume horaire des cours, en m'inspirant d'Elke Nissen j'optai pour la conception d'une formation hybride, c'est-à-dire une formation qui s'appuierait à la fois sur des rencontres en présentiel et sur un dispositif d'enseignement en distanciel utilisant la plateforme Moodle. Il me restait à déterminer le contenu de cette formation. Ne souhaitant pas risquer de faire subir à mon public les frustrations que moi-même j'avais vécues, je décidai que la formation à créer devrait, selon mon épistémologie personnelle, aller à la rencontre des besoins de mon public, autant que faire se peut. Mais quels seraient-ils ? Il me faudrait le déterminer.

Mon passé d'informaticienne m'avait appris qu'un projet informatique, une fois la décision de le lancer prise, commence par l'expression des besoins des utilisateurs finaux et de leurs objectifs associés. C'est ce que l'on nomme une méthode de conduite de projets "*goal oriented*", autrement dit basée sur les objectifs des *utilisateurs finaux*. Ce qui s'applique pour un projet informatique peut aussi s'appliquer à d'autres formes de projet, comme une formation en langue par exemple. Dans le cas de la recherche-action (*cf.* p. 42) que je présente ici, les *utilisateurs finaux* de la formation étant les apprenants bénéficiaires du cours, je me suis concentrée sur le recueil de leurs besoins ; ce qui, pour continuer à filer la métaphore médicale initiée plus haut, correspondrait à l'établissement d'un diagnostic, préalable à toute forme de prescription.

II. CADRE THÉORIQUE

II.1. Cadre théorique des faits

II.1.1. Mise en perspective dans le contexte général de la recherche

Dans un cadre universitaire francophone à Lausanne en Suisse romande, des apprenants allophones étudiant ou travaillant en anglais dans d'autres disciplines que le FLE (public LANSAD, voir ci-dessous) souhaitent profiter de leur séjour pour apprendre le français. On ne me propose pour ce public réputé difficile, parce qu'inconstant, hétérogène et nombreux, que 90 minutes hebdomadaires de cours de langue sur un semestre. La formation se répétant au semestre de printemps. Il y a donc deux sessions par an.

Comment faire pour les faire progresser dans ces conditions ? En concevant pour eux une formation hybride en langue (désormais FHL) dans laquelle le mode présentiel et le mode distantiel – s'appuyant sur Moodle – forment un tout. Mais que mettre dans cette FHL ? Ce qui est habituellement enseigné au niveau A1 selon le CECRL répond-il aux besoins concrets de ce public ? Comment le savoir ? En commençant par recueillir les besoins de chacun des participants qui serviront à construire la FHL au fur et à mesure de leur manifestation. Apprenants et enseignante devenant ainsi les co-constructeurs de la FHL.

Mais tout d'abord, regardons ce que le cadre théorique nous enseigne sur le Public LANSAD et sur le niveau A1.

II.1.2. Secteur LANSAD

Le terme LANSAD, acronyme créé en 1993, se rapporte aux *Services de langues pour spécialistes d'autres disciplines* des universités françaises, appelés également *Centres de ressources en langues*. Il s'agit d'un secteur de l'enseignement universitaire offrant des cours de langues aux étudiants qui étudient dans des branches non linguistiques et qui s'inscrivent à des formations en langues. L'équivalent pour l'UNIL serait l'École de français langue étrangère (désormais EFLE) pour la langue française et le *Centre de langue* pour les autres langues¹. Même si ce terme de LANSAD se rattache plus particulièrement aux universités françaises, je l'utiliserai désormais pour des raisons de praticité.

¹ Le *Centre de langues* intervient sur deux campus géographiquement contigus : celui de l'UNIL et celui de l'EPFL (École Polytechnique Fédérale de Lausanne). Il est responsable de l'enseignement du FLE à l'EPFL, mais pas à l'UNIL où l'EFLE est chargé de cette mission.

Revenons avec Nicole Poteaux sur les origines de ce public. *"La valorisation de la mobilité européenne et des cursus internationaux [...] [est à l'origine d'un] public transversal aux différents cursus, hétérogène par les niveaux de langue et la motivation, très nombreux de fait"*² (Poteaux, 2015). Nicole Poteaux de poursuivre dans son article *"L'émergence du secteur LANSAD, évolution et circonvolutions"* :

Il s'agit de ne **pas** enseigner à des étudiants qui ne sont plus des adolescents, mais pas encore des adultes confirmés, qui sont engagés dans des spécialités variées alors qu'ils sont non-spécialistes en langue, et qui ne savent pas encore quelle sera exactement leur activité professionnelle. Le tout dans un paysage de mondialisation économique, de concurrence entre les universités en pleine restriction budgétaire et sur fond de politique linguistique européenne ambitieuse.

(Poteaux, 2015 § 20)

Le public allophone LANSAD peut s'inscrire aux cours de FLE de l'UNIL parce qu'il vit (momentanément ou non) dans une région francophone, ou bien dans l'optique d'une professionnalisation du cursus suivi (Van der Yeught, 2014) et qu'alors le français pourrait être un atout pour trouver du travail, ou bien encore pour acquérir des crédits ECTS en FLE validant la partie d'un cursus effectué en mobilité. Cette liste n'est pas exhaustive et certaines raisons peuvent se combiner. Je rajoute sous cette étiquette également, outre les étudiants, les enseignants-chercheurs allophones travaillant à l'UNIL.

Van de Yeught dans son article *"Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations"* (Van der Yeught, 2014) y retrace l'histoire du secteur LANSAD *"territoires pédagogiques immenses aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes"* et y souligne que le contenu d'une formation LANSAD n'est pas toujours clairement défini, ce que l'on peut considérer comme une liberté bien appréciable.

Les collègues LANSAD recevaient (et dans bien des cas reçoivent toujours) pour intitulé de leur mission : « langues vivantes : deux heures par semaine ». Que mettre sous ce libellé ? Quel contenu, quelle méthode, quels objectifs ? Personne ne sait précisément ; il incombe souvent aux enseignants LANSAD de définir leurs propres missions.

[...]

Pour la très grande majorité des collègues nommés en LANSAD, le contrat pédagogique qui se présente encore évoque largement une tabula rasa. Il revient souvent d'inventer les différents

² Cf. la page des cours dispensés en anglais à l'UNIL, principalement des cours de master. En janvier 2017, 971 cours étaient annoncés comme étant dispensés en anglais, 3467 en français, 49 en italien, 38 en espagnol, 33 en russe, 171 en allemand, sachant que l'UNIL accueille plusieurs sections de langue : une d'anglais, une d'italien, une d'espagnol, une de russe et une d'allemand.

Cours dispensés en anglais (consultation de janvier 2017) : théologie 18 – sciences criminelles : 58 – HEC : 104 – sciences sociales et politiques : 109

aspects de leurs actes pédagogiques, avec les avantages et les inconvénients de ces libertés quasi totales. Dans ces conditions, cette puissante exigence d'inventivité secondée par la liberté est à l'origine d'un authentique foisonnement d'expérimentation et d'innovation dans le secteur LANSAD au cours des trente dernières années.

(Van der Yeught, 2014)

Van der Yeught, dans ce même article mentionne que de nombreuses avancées pédagogiques ont été menées dans le secteur, et cite entre autres :

[...] les relations enseignants-apprenants [qui] y ont été reconsidérées, notamment grâce aux approches socioconstructivistes où les apprenants élaborent leurs propres connaissances par l'échange et le partage.

(Van der Yeught, 2014).

Il ajoute que dans le cas particulier de l'ESP (English for Specific Purposes) "*les praticiens français [ont effectué un renversement logique] en plaçant l'apprenant et ses besoins à l'origine de l'acte pédagogique au lieu de la langue*" (Van der Yeught, 2014).

Tout comme Van der Yeught, je me posai les mêmes questions concernant contenu, méthodes, objectifs de l'enseignement qui m'était confié et décidai de profiter de cette liberté pour centrer mon enseignement sur l'apprenant en partant de ses besoins et j'optai donc pour une approche socioconstructiviste.

II.1.3. Niveau A1

Les apprenants de la formation sur laquelle porte cette recherche, même s'ils se sont inscrits à un cours intitulé *Français de base – A1* ne sont pas nécessairement d'un niveau A1. En fait, rien ne permet de présager de leur niveau, puisqu'il n'est pas testé avant leur inscription au cours. Le principe qui prévaut à l'EFLE étant que l'apprenant doit tout d'abord se sentir bien dans le cours dans lequel il décide de venir. Il existe des cours de niveau A0 destinés aux débutants complets. Mais dès lors que les apprenants savent établir un contact social en français, ils sont invités à fréquenter des cours A1. Certains participants de la formation, tout à fait conscients que leur niveau est supérieur ou inférieur à A1, choisissent le cours pour ses horaires. D'autres viennent délibérément dans un cours plus fort pour – pensent-ils – gagner du temps dans leur apprentissage. Et enfin, certains participants n'ont aucune notion de ce qu'A1 peut bien représenter. Certains apprenants développent une stratégie consistant à multiplier leurs inscriptions à ce type de cours de 90 minutes hebdomadaires, au risque de fréquenter des cours qui ne sont pas de leur niveau, simplement parce que cela rentre dans leur emploi du temps.

C'est ainsi que dans notre groupe, il y avait des participants n'ayant suivi qu'au bas mot une dizaine d'heures de cours avant d'arriver en Suisse romande, alors que d'autres étudiaient le français dans leur pays, d'autres encore habitaient et travaillaient à l'université depuis plusieurs mois. À tous, il était annoncé que la formation s'adresserait à un public de niveau A1 acquis³ et se dirigeant donc vers A2.

Le CECRL nous dit du niveau A1 que c'est un niveau de *découverte de la langue* dans lequel l'apprenant :

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 le concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

(Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

La satisfaction "*des besoins concrets*" se prête à interprétation. Je développerai page 23 un chapitre concernant les dit-besoins. La partie du texte qui précise "*le concernant*" m'invite à m'interroger sur ce qui peut bien *concerner* le public allophone LANSAD A1 d'une université située dans une des zones les plus riches de la planète.

II.2. Cadre théorique des choix

Je vais détailler ici certains des choix effectués pour remplir ma mission d'enseignante pour le cours qui m'était confié, à savoir : en faire une formation hybride en langue, "*dispositif souple à géométrie variable qui répond à la fois aux exigences institutionnelles et sociales et aux avancées des connaissances scientifiques sur l'apprentissage des langues*" (Brudermann et Poteaux, 2015) ; le mode distantiel de la FHL se faisant via la plateforme Moodle. Avec cette FHL l'apprenant coconstruit sa propre formation avec l'enseignante, en identifiant des problèmes qu'il doit affronter dans sa vie quotidienne, pour en faire des séquences d'apprentissage avec le support de tout le groupe, sans bornes de temps ni d'espace.

³ Représentant environ 60 heures d'apprentissage.

II.2.1. FHL

Comment définir une Formation Hybride en Langue (FHL) ?

Tout d'abord, elle se distingue du concept anglo-saxon de *blended learning*, celui-ci recouvrant à la fois le terme francophone de FHL, mais incluant également - d'une façon plus générale - le mélange d'éléments de nature différente : synchrone/asynchrone – pédagogie active/pédagogie passive – hétéroformation/autoformation... (Nissen, 2014). Ensuite, le principe d'une FHL reste toujours le même : la combinaison et l'articulation en un tout cohérent d'un mode d'apprentissage en présentiel avec un autre en distanciel.⁴ "L'articulation entre les deux modes [formant] la clé de voûte des formations hybrides. Ils s'inscrivent ensemble dans la visée des objectifs d'apprentissage ciblés par la formation" (Nissen, 2014). Mangenot insiste sur l'utilisation d'Internet et justifie l'adjectif *hybride* comme "la création biologique d'une nouvelle entité à partir d'espèces existantes" alors que l'adjectif *blended* "connote un mélange harmonieux et équilibré" (Mangenot, 2008). Cette nouvelle entité ne remplace pas les modes de formation existants, elle les complète, Lebrun illustrant cela avec la métaphore du cinéma qui n'a pas remplacé le théâtre, mais s'en est inspiré. Par la suite, le théâtre s'est lui aussi inspiré du cinéma en retour (Lebrun, 2015, b).

La FHL, telle qu'elle a été conçue pour le cours Français de base

Sur le schéma ci-après, on constate que le mode présentiel est doublement borné. D'abord dans le temps, puisqu'il a non seulement un début et une fin (le nombre de cours dans le semestre – les disques bleus - formant comme des perles dans le temps) et que chacune des rencontres a également un début et une fin (l'horaire officiel du cours). De plus, il y a des interruptions dans le rythme de la formation (absence de l'enseignante, vacances, jours fériés, etc.).

En revanche, le mode distanciel, s'il y a bien un début situé lors de la deuxième rencontre en présentiel, n'a quant à lui - grâce au support de formation numérique - pas de limite de temps, de lieu ou de durée. Les supports numériques et le temps de formation

⁴ Ce que Nissen résume dans un Mooc par la formule $1 + 1 = 1$ (Nissen : 2014). Le présentiel (le premier "1" de l'addition) représentant les temps de rencontres physiques apprenants-enseignant (ou tuteur) et le distanciel (le second "1" de l'addition) les activités réalisées en autonomie guidée sur une plateforme d'enseignement (via Internet). La coprésence et l'articulation des deux modes formant un tout : la FHL (le "1" résultat de l'addition).

pouvant même être prolongés bien après la date de fin officielle de la formation⁵, pour peu que les autorisations d'accès restent ouvertes. Le temps de formation se symbolise alors par une surface plane contiguë, les taches plus sombres figurant des moments de formation plus denses que d'autres au gré des choix ou des possibilités de l'apprenant.

Les deux modes dans leur combinaison forment la FHL à proprement parler.

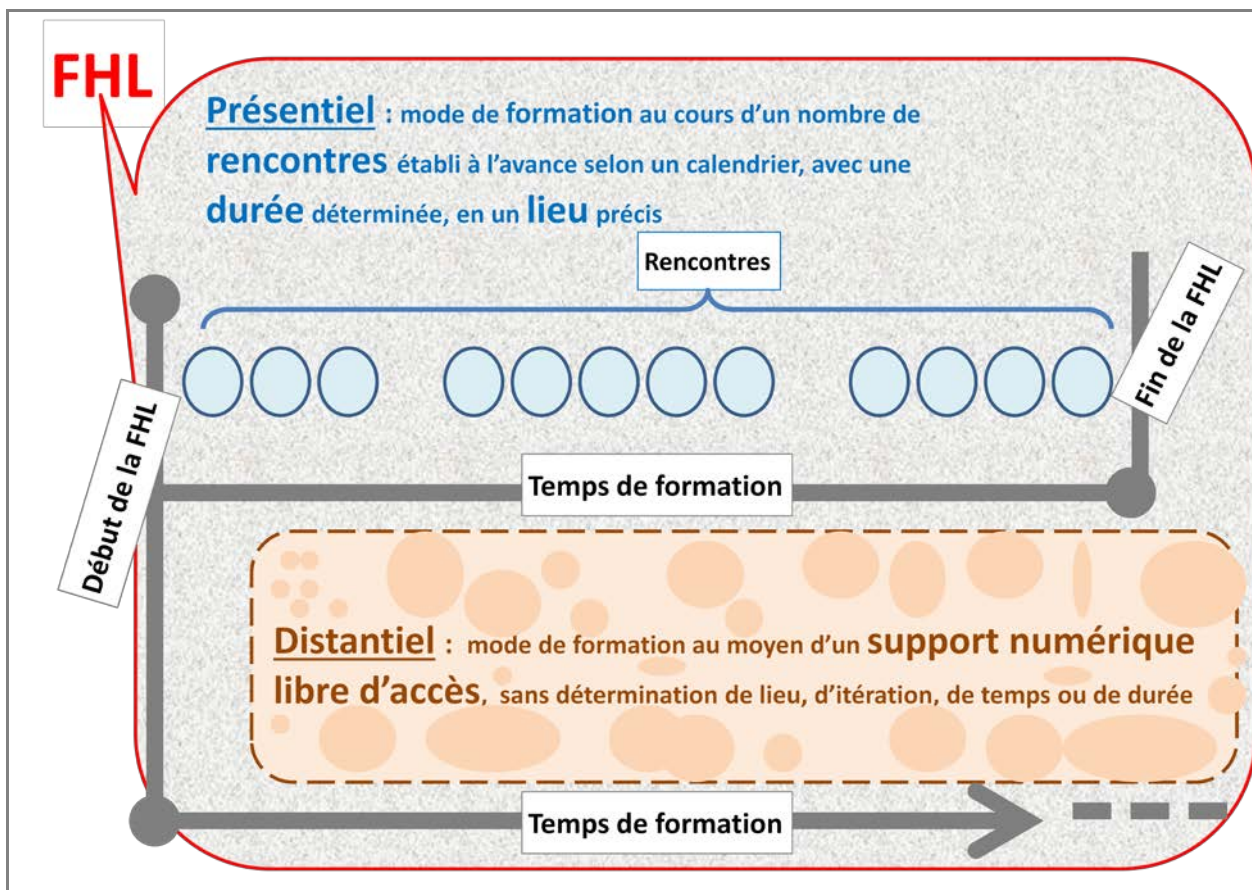


Figure 1 : FHL Français de base

Les motivations du choix de l'hybridation

Si la coprésence d'un mode distantiel (via Internet) et d'un mode présentiel reste une constante, en revanche, les motivations de l'hybridation peuvent être très variées. Parmi toutes celles habituellement mentionnées, je retiendrai – pour l'expérimentation dont il est question dans ce mémoire – en tout premier lieu : un temps d'exposition à la langue bien plus important que dans un dispositif non hybride; ainsi que les motivations suivantes :

⁵ N'ayant pas sciemment désinscrit les apprenants de l'espace Moodle après le premier semestre, j'ai pu observer au second semestre – grâce aux outils d'historique des connexions - qu'un petit "noyau d'irréductibles" continuait à se connecter régulièrement et à venir fureter et picorer des documents et des ressources alors qu'ils n'étaient plus inscrits au cours, certains même étant repartis à l'autre bout du monde.

- Centration sur l'apprenant, en s'enquérant de ses besoins personnels et concrets (p. 23) durant et en dehors des périodes de rencontres.
- Apprentissage par problèmes (p. 29).
- Stimuli à l'autonomisation de l'apprentissage.
- Diversification des documents et supports avec la possibilité de créer des liens vers la toile, des forums, des wikis, de poster du son, des photos ou des vidéos tant pour les apprenants que pour l'enseignante.
- Variation des outils et des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.
- Possibilité de profiter des outils de corrections de Moodle (orthographe lexicale) pour les apprenants, ainsi que de nombreux outils de correction pour l'enseignante comme l'annotation dans le corps d'un texte, le dépôt de fichiers audio pour la correction des productions orales, les grilles de notation ou de commentaires ou le *journal d'apprentissage*⁶, outil permettant de comparer différentes versions d'un document.
- Choix des activités par les apprenants selon leurs besoins, leurs disponibilités, leurs goûts ou leur niveau, ce qui permet la prise en compte de l'hétérogénéité du groupe.
- "*Donner plus de place à l'autoformation*" (Mangenot, 2008) pour ceux qui en sont demandeurs.
- La formation est "ouverte" aux apprenants 7 jours sur 7, à l'instar d'Internet, correspondant aux modes actuels d'information.
- Flexibilité spatiale et temporelle, ce qui m'a permis en tant qu'enseignante de partir en formation sans pénaliser les apprenants et ce qui a permis aux apprenants absents⁷ de participer néanmoins à la formation.
- De plus nombreuses interactions asynchrones renforcent le groupe⁸. Les liens ainsi créés favorisent l'entraide et l'on apprend ainsi ensemble plutôt que seul. Cela fluidifie les relations sociales et de travail entre les membres durant et après les rencontres.

⁶ Outil Moodle développé par l'UNIL qui permet de suivre et de comparer différentes versions d'une contribution écrite (cf. page 64).

⁷ Quelles qu'en soient les raisons : maladies, accidents de la vie, déplacements sur leur terrain de recherche pour les chercheurs, conflits d'agenda, voire flemme pour certains.

⁸ Six membres du groupe du 1^{er} semestre continuent à échanger et se voir de façon amicale (parfois avec moi) alors qu'ils travaillent dans des bâtiments différents, sont de nationalités différentes (espagnole, ukrainienne, états-unienne, iranienne, croate et turque) et dans des domaines totalement différents qui d'ordinaire ne se

- Être plus réactifs aux nécessités de la formation ou des participants sans devoir attendre d'une semaine à l'autre pour recueillir ou exprimer des besoins, fournir ou demander des outils, rendre des travaux ou des corrections, etc. La proximité ainsi créée estompant les limites spatiales et temporelles de la formation.
- Diminuer le volume de papier imprimé et transporté.
- Faire de mon enseignement un objet de recherche-action.

Les modalités d'hybridation

La répartition des différents aspects de la formation et de leur articulation entre le présentiel et le distanciel doit tenir compte du contexte, du public et des objectifs de la FHL. De nombreux modes d'hybridation sont possibles pour les FHL. Tout d'abord, ils peuvent se dérouler en séquence, en alternance ou simultanément. Le public du cours *Français de Base* ne permettait pas de commencer par le mode distanciel, puisqu'il faut attendre a minima la 4^{ème} rencontre⁹ avant d'avoir un effectif stable allant petit à petit en diminution, au fur et à mesure que les charges de travail dans leurs autres disciplines augmentent pour les participants (*cf.* p. 37). De plus, aucun des participants ne connaissait les principes d'une FHL auparavant. Enfin, un niveau A1 ne permettait pas de commencer directement en mode distanciel sans avoir recours à l'anglais, ce que je ne trouvais pas souhaitable dans une formation visant l'apprentissage du français.

Les deux modes se sont donc déroulés concomitamment tout au long de chaque semestre (voir schéma p. 16). Il est difficile de rattacher la FHL expérimentée aux catégories décrites par Degache et Nissen, eux-mêmes précisant que ces typologies ne sont "*jamais totalement satisfaisantes*". Néanmoins, on peut dire qu'elle se rapprochait à la fois de la deuxième catégorie décrite, à cause de la relative "*interdépendance*" des deux modes et de leur "*alternance fonctionnelle*", à ceci prêt qu'un apprenant n'ayant pas suivi la partie de formation en ligne était tout de même en mesure de suivre le cours en présentiel,

fréquentent que peu (Espagnol, Sciences criminelles, Finances, Dramaturgie, Géologie et Droits reproductifs des femmes). Leurs points communs prétextes à ces rencontres : a) travailler sur le campus en tant qu'enseignant-e-s, assistant-e-s, chercheurs-euses ou doctorant-e-s; b) s'être rencontrés dans la FHL "Français de base" au 1^{er} semestre. Ils échangent en français autant que possible (l'une des membres de ce groupe "d'anciens" ne parlant pas anglais) et continuent à construire leur apprentissage ensemble.

⁹ C'est-à-dire la date où l'inscription devient obligatoire pour assister à un cours. Avant cette date, les apprenants papillonnent et essayent différents cours.

certes avec quelques difficultés, mais il pouvait rattraper son retard grâce à ce qui se trouvait sur l'espace Moodle du cours. Mais elle se rapprochait également de la quatrième catégorie, celle où "*le présentiel occupe une place minimale*" (Degache et Nissen, 2008), à quoi je rajouterai : à la condition que l'apprenant souhaite une formation pleine, car certains se satisfont de certains aspects seulement de ce qui leur est offert et y picorent au gré de leurs envies ou de leurs disponibilités.

Le principe d'une FHL a d'abord été expliqué aux participants (annexe 4, p. 92) et le mode distantiel leur a ainsi été présenté comme mode dominant de la formation et évalué à 2/3 du travail selon le mode de calcul suivant :

Le cours *Français de Base* vaut 2,5 crédits ECTS, ce qui représente 50 à 60 heures de travail. Sachant qu'il y aura 14 rencontres de 90 minutes dans le semestre, les rencontres ne représentent que 21 heures de travail. Il reste donc environ 40 heures de travail à réaliser en dehors des cours, ce qui peut être symbolisé par la métaphore de l'iceberg¹⁰ :

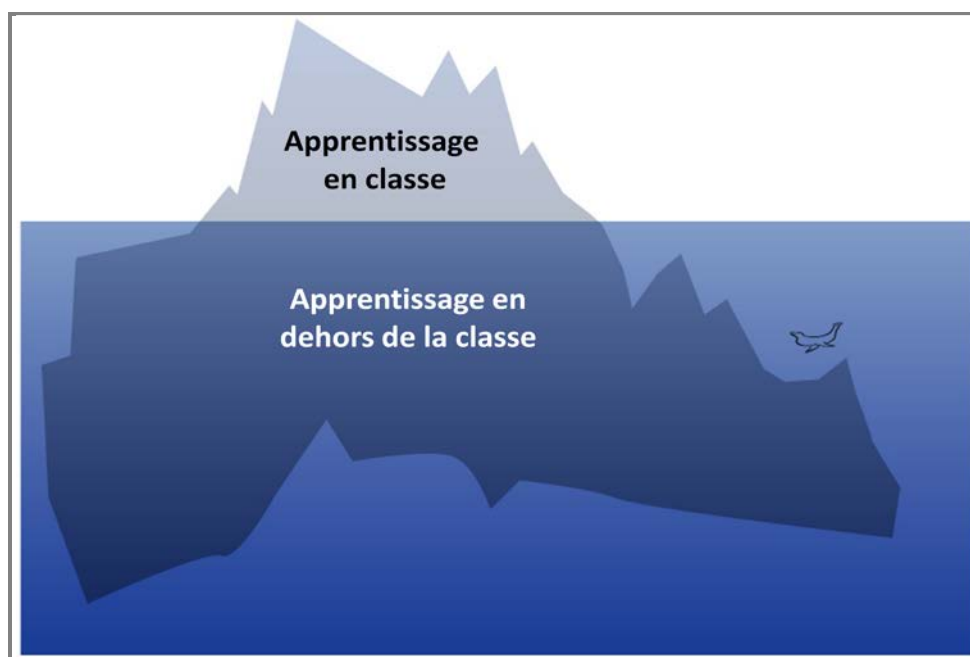


Figure 2 : Métaphore de l'iceberg

L'assiduité irrégulière du public a renforcé l'idée de ce choix qui a permis aux apprenants chercheurs/doctorants/assistants de partir sur le terrain de leurs recherches ou en colloques sans perdre le fil de leur formation en français.

¹⁰ Image gentiment mise à disposition par le CSE, le Centre de Soutien à l'Enseignement de l'UNIL et dont je ne connais ni l'origine ni l'auteur.

En présentiel : rencontre du groupe une fois par semaine durant 90 minutes dans des salles configurées de la façon suivante :

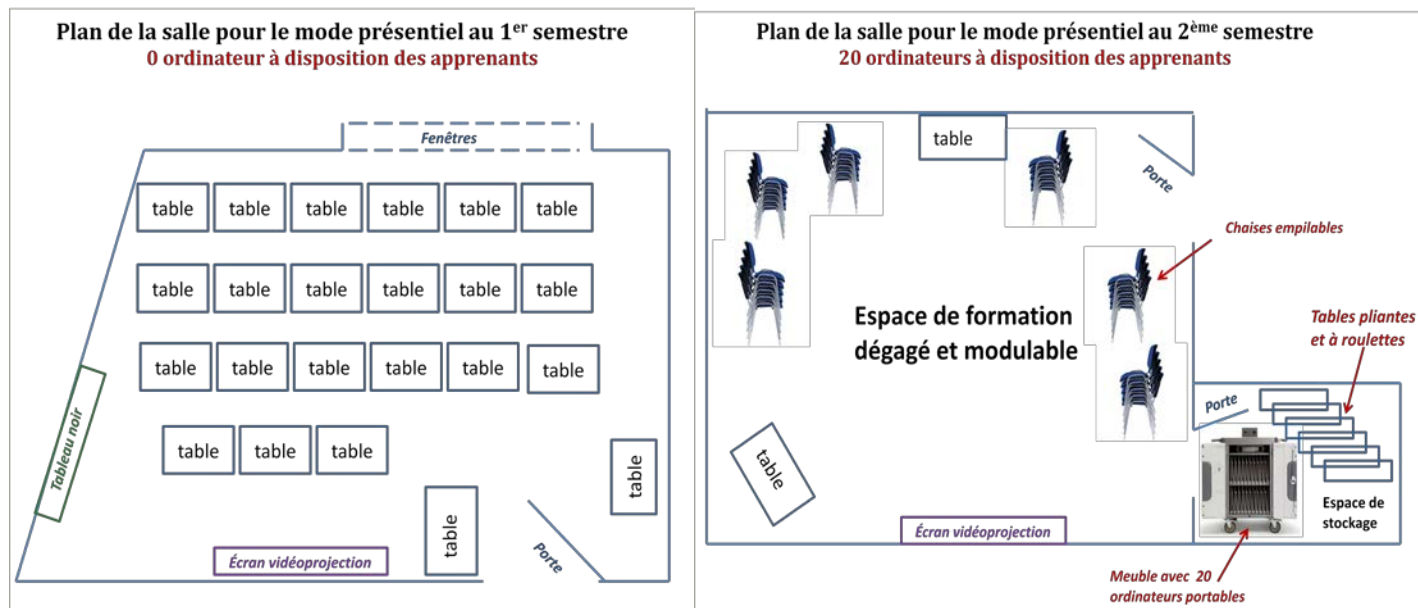


Figure 3 : Salles de cours

La salle disponible au premier semestre était très contraignante, car conçue pour un mode d'enseignement frontal se *"prêtant mal à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en secteur LANSAD"* (Brudermann et Poteaux, 2015) et ne disposant pas d'ordinateurs. Elle ne permettait ni à l'enseignante ni aux participants de se lever pour aller travailler avec d'autres partenaires que ceux de leur environnement immédiat. Les tables très serrées permettaient surtout aux timides et aux "fatigués" de se réfugier au fond de la salle sans ouvrir la bouche en se cachant derrière leurs voisins de devant. Pour éviter cela, il fallait bouger du mobilier très lourd et le remettre en place à chaque rencontre ou bien alors sortir de la salle et occuper des espaces publics. Au second semestre, les conditions matérielles se sont clairement améliorées et ont *"facilité l'interactivité"* (Brudermann et Poteaux, 2015) : les apprenants ont pu travailler en sous-groupes à composition variable et accéder à des ordinateurs afin de s'initier en autonomie guidée à la navigation dans l'espace Moodle du cours et aux différentes tâches et activités disponibles. L'utilisation de l'espace-temps distantiel par tous les membres du groupe a pu ainsi commencer bien plus vite.

En distantiel : À la base, ce mode implique selon le principe d'une classe inversée *"l'absence de l'enseignant"*. En effet, les apprenants auraient pu se réunir entre eux pour travailler en amont du présentiel sur des ressources (Lebrun, 2015, a). Ce ne fut pas le cas, car cela n'est pas prévu dans le cadre du cours *Français de Base*. Celui-ci annonce

seulement un cours de 90 minutes hebdomadaires, de plus, il n'y avait pas de salle prévue pour cela et enfin, les apprenants qui travaillent à l'UNIL n'ont pas nécessairement la possibilité de s'absenter tous ensemble au même moment, certains ayant déjà du mal à venir aux rencontres en présentiel. Par ailleurs, le mode distantiel d'une FHL n'implique pas l'absence de l'enseignant, puisqu'il reste en contact avec le groupe, l'accompagne dans sa formation et intervient de façon asynchrone¹¹.

Le scénario pédagogique

Là encore, de multiples scénarios sont envisageables. Voici celui que j'ai appliqué pour le cours *Français de base* et cette recherche-action. C'est le mode présentiel qui sert de fil conducteur à la FHL mise en place¹².

La première rencontre en présentiel est destinée à faire connaissance de visu et à l'échange d'informations de base sur chacun ainsi que d'informations pratiques sur le cours. C'est aussi le moment du tout premier recueil des besoins par le *dispositif post-it* (cf. p. 45).

J'inscris ensuite chaque participant dans l'espace Moodle de la FHL et l'invite par un message de bienvenue à explorer ce dernier.

La seconde rencontre est destinée à la présentation de la FHL (annexe 4, p. 92), à la première itération du *dispositif questions du jour* (cf. p. 49) et à la prise en main de l'espace Moodle à travers une exploration de celui-ci ainsi qu'à une première participation à un forum "Qui est qui ?" où chacun se présente.

À partir de la 3^{ème} rencontre, outre les dispositifs *post-it* et *questions du jour* qui se répètent à chaque fois, les nouveautés mises sur l'espace Moodle seront présentées si besoin est. Le reste de la rencontre sera consacré à un des problèmes soumis au groupe par ses membres. Pour plus de détails, voir le chapitre sur *l'apprentissage par problèmes* (p. 29) et plus particulièrement le schéma sur le *cycle des apprenants* et le *cycle de l'enseignante* (p. 33). Le déroulement d'une rencontre type est détaillé en annexe 1 (p. 77).

¹¹ Voire synchrone dans le cas d'un clavardage. Mais ce type d'activité n'a pas été pratiqué dans le cours *Français de base*.

¹² Même si j'annonce officiellement que le mode distantiel est le mode dominant. Cette annonce a pour but de motiver les participants à être actifs en mode distantiel. Il reflète par ailleurs la répartition de la quantité de travail attendue pour ce mode, soit 2/3 environ.

À peu après la moitié de la formation, les consignes pour la tâche finale sont présentées (cf. p 62).

Pour résumer le mode présentiel, il s'agit à la fois de moments destinés à la présentation et à l'apprentissage des outils techniques, d'un temps de pratique de l'oral interactif synchrone et d'un temps de recueil des besoins divers, les "comment" et les "pourquoi"¹³. Il est plutôt orienté vers des pratiques collectives de la langue, à la façon d'un atelier. Mais il sert aussi beaucoup à "*développer les aspects socio-affectifs en rassurant et motivant [et à] rythmer la formation aux yeux des apprenants*" (Nissen, 2014).

Le mode distantiel est celui du temps long, dans lequel il y aura des cours théoriques, des exercices autocorrectifs, des devoirs facultatifs écrits et oraux, des tâches plus complexes et des interactions asynchrones. Pour les participants, c'est un mode où l'on prend son temps, où l'on apprend avant de pratiquer. Il est plutôt orienté vers l'apprentissage individuel *à la carte*, selon ses goûts, ses disponibilités ou ses besoins. C'est également un mode dans lequel les apprenants préparent la rencontre suivante à l'aide du matériel mis en ligne, voire en fournissant eux-mêmes du matériel¹⁴. Pour l'enseignante/conceptrice/animatrice, c'est le temps de l'accompagnement par la rétroaction suite à la rencontre précédente et aussi celui de la préparation de la prochaine. Le distantiel est également un mode bien rempli pour elle par les corrections et le renfort à la cohésion du groupe.

Pour plus de détails sur le rôle de l'enseignante/animatrice/conceptrice, voir l'annexe 1^{bis} (p. 78). Pour plus de détails sur ce qui est attendu des participants, voir l'annexe 1^{ter} (p. 79).

Les articulations

Les deux modes s'articulent à bien des niveaux. En voici les principaux.

En premier lieu, une articulation thématique autour d'un problème de vie quotidienne soumis au groupe par un de ses membres. Le thème est d'abord proposé en amont de la rencontre par une mise à disposition de ressources ou par une invitation à

¹³ *Comment* dit-on/fait-on ceci ou cela, pourquoi dit-on/fait-on ceci ou cela.

¹⁴ Par exemple : un participant qui désirait faire un journal d'apprentissage (Cf. p. 64) en lien avec son inscription au club d'escalade de sa commune a posté - sur le forum dédié à la tâche finale - les questions qu'il souhaiterait poser ainsi que le lien vers le site du club et un appel à le rejoindre pour cette tâche. Nous avons tous reçu ce matériel et nous avons tous pu nous rendre sur le site avant la rencontre et nous faire ainsi une idée du sujet avant d'en discuter en classe.

un questionnaire. Il est ensuite contextualisé, traité et enrichi en classe, puis complété de nouveau en distantiel avec d'autres ressources ou documents dont la nécessité sera apparue en classe, le tout amenant à une tâche de type *devoir* de production orale et/ou écrite¹⁵.

Puis, une articulation autour de la tâche qui se décline à la fois en présentiel et en distantiel avec les tâches d'entraînement facultatives venant clore une séquence thématique par exemple, mais aussi tout au long de la seconde moitié de la formation en relation avec *les projets finaux* (cf. p. 62). Les tâches d'entraînement sont proposées et réalisées en distantiel, mais les corrections peuvent être commentées et expliquées en classe et certaines productions, tout du moins au début de formation, sont montrées en classe pour valoriser, encourager et motiver les participants tout en les initiant à l'aspect technique de leur réalisation. Les *projets finaux* sont abordés systématiquement en classe durant les cinq dernières rencontres pour encourager, motiver, détecter les besoins et aider à leur réalisation.

Et enfin, l'articulation de l'évaluation, car "*une évaluation qui porte à la fois sur les aspects travaillés en distantiel et en présentiel participe à la cohérence de la formation aux yeux des apprenants*" (Nissen, 2014).

II.2.2. Le besoin et l'objectif

Une FHL, comme tout projet, a des objectifs. Prenons les objectifs généraux pour commencer. Ceux-ci sont toujours multiples et peuvent être considérés de différents points de vue. L'institution, les apprenants ou les enseignants. Voici quelques exemples. **L'institution** peut fixer comme objectif à un enseignant un niveau de langue à faire atteindre aux apprenants, ou bien encore répondre simplement à une demande de création de cours de la part d'autres institutions. Les **apprenants** peuvent souhaiter être reçus à leurs examens pour obtenir un diplôme, une certification, des crédits ECTS, vouloir acquérir des outils et des savoir-faire pour tout simplement vivre, étudier et se sentir à l'aise dans l'environnement qui est le leur ; ou bien encore répondre à l'attente sociale

¹⁵ Par exemple : pour la séquence aller à la piscine, des vidéos et des liens vers les sites des piscines de la région ont été mis en amont sur Moodle. En classe, le lexique a été identifié, pratiqué et enrichi. Sur Moodle les fichiers du jour (p. 49) oral et écrit ont été postés, puis deux devoirs facultatifs ont été proposés sur Moodle, un oral (appeler un ami pour lui proposer d'aller à la piscine) et l'autre écrit (écrire un courriel à un ami pour les mêmes raisons).

qui consiste à prendre des cours de la langue du lieu où l'on se trouve¹⁶. Les objectifs généraux de **l'enseignante** sont aussi multiples, il peut s'agir de répondre aux demandes de l'institution ou des apprenants, relever le défi d'une activité nouvelle et réputée ingrate, gagner sa vie de façon stimulante et en assouvissant une passion, etc. Mais, quels que soient les points de vue adoptés, les objectifs restent en relation avec des objets, *mis en avant* selon l'étymologie du mot objet, donc définis et exprimés.

Je souhaiterais ici faire une distinction entre *objectif* et *besoin* dans le cadre d'une formation en langue pour un public LANSAD.

Concernant la notion de **besoin**, le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* nous en dit ceci :

Les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou "besoins ressentis") et d'autre part les "besoins objectifs" (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant). Aucune des deux faces ne peut être éliminée. Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule.

[...] La centration sur l'apprenant fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoin langagier, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoin d'apprentissage. Cette multiplicité de formulations témoigne tout à la fois de la difficulté à appréhender une notion très complexe et mouvante et de la vitalité de la didactique qui s'enrichit continuellement des apports d'autres sciences.

[...] L'approfondissement de la notion de "besoins des apprenants" renvoie aux notions de demandes et d'objectifs ; la notion de "besoin langagier" à celles de situation de communication et actes de parole ; "besoins spécialisés" à celles de publics spécifiques, domaine de spécialité de communication spécialisée ; "besoins institutionnels" à celles d'offre et politique de coopération et enfin "besoins d'apprentissage" aux sciences de l'éducation.

(Cuq & al., 2003)

J'en retiendrai que l'intérêt pour les besoins est lié à la notion de "*centration sur l'apprenant*", que les besoins sont une notion complexe et mouvante et qu'ils sont traditionnellement liés "*aux notions de demande et d'objectifs*" et qu'ils peuvent être ressentis par l'apprenant ou mesurés par des tiers. Je reviendrai ultérieurement sur les différentes catégories de besoins décrites.

Je voudrais m'arrêter sur l'adjectif *objectif* qui qualifie les besoins mesurés par "*quelqu'un d'autre que l'apprenant*". Quand bien même le besoin aurait été mesuré comme *objectif* par un tiers, en quoi serait-il plus *objectif* de faire travailler le savoir-faire communicatif "*demander son chemin*" à quelqu'un qui, certes ne saurait pas le faire,

¹⁶ Puisque c'est gratuit et que l'on est étudiant et que l'on réside dans un lieu où la langue cible est parlée, alors pourquoi ne pas profiter de cette exposition à la langue ?

mais qui à l'époque des ordiphones n'en aurait jamais besoin dans sa vie personnelle ? Pourquoi ne serait-il pas plus *objectif* de l'aider à demander s'il y a de la viande ou non dans un plat à la cantine puisqu'il est végétarien et qu'il en éprouve le besoin ? De plus, il faut remettre en perspective le niveau de l'apprenant ainsi que le contexte de son apprentissage avant de déterminer si un besoin le concernant est objectif ou non. Dans le cadre d'un cours LANSAD A1, si l'on applique cette définition de "besoins objectifs" la liste risque d'être infinie. C'est pourquoi, à ce niveau et dans ce contexte, centrer une formation sur le "besoin ressenti" d'un apprenant lui sera plus utile, ce que corrobore l'article sur le "Français sur Objectifs Spécifiques" (désormais FOS) de ce même *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* qui précise que mettre en œuvre une formation en FOS

[...] suppose l'élaboration d'un programme au cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction de l'analyse des besoins menée pour le public concerné.

(Cuq & al., 2003)

C'est sous l'article *objectif* au point 6 que *le dictionnaire pratique de didactique du FLE* aborde la notion de besoin :

L'élaboration d'objectifs est une entreprise d'autant plus délicate que les besoins des apprenants sont souvent difficiles à cerner.

En conséquence, il est plus facile de dresser la liste des objectifs d'un cours destiné à un public spécialisé (médecins, commerciaux, juristes) dont les besoins ont été clairement identifiés – et qui forme à un français sur objectifs spécifiques (FOS) –, que celles d'un cours à caractère général (destiné par exemple un public scolaire) dont les besoins sont plus supposés que réels.

C'est au premier de ces publics que s'adresse d'abord *la pédagogie par objectifs*, approche qui consiste à lier objectif, contenus d'enseignement et pratique de classe, à fixer des objectifs généraux (par exemple pour un juriste, savoir lire des textes de loi) subdivisés en objectifs spécifiques (connaître la grammaire ou le vocabulaire correspondant).

(Robert, 2008 : 154)

"Les besoins des apprenants sont souvent difficiles à cerner", à quoi je rajouterai : par l'enseignante certes, mais aussi par eux-mêmes, comme nous le verrons plus tard. *"Il est plus facile de dresser la liste des objectifs d'un cours destiné à un public spécialisé"*, mais quelle est la spécialité d'un public LANSAD ? Il n'en a pas, nous devons alors plutôt nous rabattre sur une de ses caractéristiques : son éclectisme. Pourquoi la pédagogie par objectifs ne pourrait-elle concerner seulement un cours FOS ? Pourquoi l'objectif de la formation ne pourrait-il pas être dans ce cas de faire définir par les apprenants eux-mêmes leurs propres objectifs d'apprentissage en s'appuyant sur leurs besoins tels qu'ils les ressentent et ainsi de faire passer les besoins de l'état de *"supposés"* à celui de *"réels"* ?

Pour terminer ce rapide tour des définitions tirées de dictionnaires, voici comment l'article *besoin* du *Dictionnaire culturel de la langue française* commence :

Quel que soit l'éclairage qu'on lui donne, quel que soit son domaine d'application, la notion de "besoins" est fondée sur le sentiment d'une absence, d'un manque et sur une exigence, une volonté de combler ce manque.

(Rey, 2005, tome 1 : 876)

Revenons au CECRL et à cette notion de *besoin*. Nous avons vu plus haut que concernant le niveau des utilisateurs élémentaires A1, il était question de "*satisfaire des besoins concrets*". Dans la partie *avertissement* (pp. 4 et 5) de ce même CECRL, nous trouvons :

[...] le Conseil [de l'Europe] encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant.

Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ses fins ?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?

[...]

[...] il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants.

(Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

Le Cadre fait donc, dès ses premières pages, un lien direct entre "*objectifs*" de la formation et "*besoins des apprenants*". Ce qui, pour ma part, exclut de fait certaines thématiques ou certains objectifs linguistiques, dès lors qu'ils ne répondent pas à un besoin concret de mon public. Là où je ne rejoindrais pas le Cadre, ce serait dans la précision de certains descripteurs. Prenons par exemple celui du *Monologue suivi : décrire l'expérience* (p. 19), pour le niveau A1, il est mentionné : "*peut se décrire, décrire ce qu'il fait, ainsi que son lieu d'habitation*". À aucun moment de la formation à la base de ma recherche un participant n'a formulé le besoin de décrire son lieu d'habitation. Un autre exemple : dans le descripteur *Comprendre la correspondance* (p. 58), il est mentionné "*peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale*". Je laisse aux lecteurs que vous êtes le soin de se souvenir d'à quand remonte l'écriture de ses dernières postales. On pourrait être tenté de remplacer "*carte postale*" par *texto*, sauf que les textos sont interactifs contrairement aux cartes postales. Il est plus facile de nos jours d'envoyer une magnifique photo où l'on voit que le soleil brille plutôt que d'écrire *ici, il fait beau*. Encore un autre exemple, pour le descripteur *Lire des instructions* on trouve "*peut suivre des indications brèves et simples*

(par exemple pour aller d'un point à un autre)". La Suisse ayant un niveau de vie élevé¹⁷, les apprenants, fussent-ils allophones, sont aussi suffisamment nantis pour être équipés d'ordiphones les dispensant de demander leur chemin, d'autant plus qu'une grande partie des Lausannois se débrouillent suffisamment en anglais pour répondre à quelqu'un qui leur demanderait son chemin.

Les descripteurs généraux du CECRL qui ne mentionnent pas de thèmes, mais s'entendent aux compétences linguistiques restent quant à eux tout à fait pertinents¹⁸. Mais dès lors que l'on s'aventure dans les détails, cela amène à se questionner sur la transformation des détails mentionnés en objectifs de formation.

C'est ainsi que l'interprétation des descripteurs pour en faire des référentiels¹⁹, ensuite transposés en manuels, produit au final des objectifs de formation ne correspondant pas nécessairement à des besoins, qu'ils soient ressentis ou concrets, de la part des apprenants. Des thèmes comme "*parler des avantages/des inconvénients de la ville/de la campagne*" ou bien "*les nouveaux animaux de compagnie*"²⁰ ou encore le lexique de l'habitat, des meubles et des objets, des revendications sociales²¹ répondront-ils aux besoins concrets des participants de la FHL ? Eux seuls le savent. Même les thèmes grammaticaux peuvent être sujets à interrogation, je pense à la connaissance des prépositions "*à/en/au*" devant les noms de pays avec le verbe aller ou bien à l'article "zéro" avec être + profession (Chauvet, 2008 : 31), par exemple.

En conclusion et selon mon épistémologie personnelle, je vais maintenant donner ma propre définition du concept de *besoin* dans le cadre précis qui nous intéresse, à savoir une formation en FLE dispensée dans un pays riche pour un public hétéroclite d'allophones LANSAD A1 à raison de 90 minutes de rencontres hebdomadaires.

¹⁷ L'UNIL conseille aux étudiants étrangers de disposer de 1 950 CHF/mois pour vivre (environ 1800 €) et avertit des dépenses supplémentaires en début de séjour.

¹⁸ Tel celui de la *Production orale générale* qui indique "*peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses*", ou bien celui pour la *Production écrite générale* qui dit "*peut écrire des expressions et phrases simples isolées*" ou même encore celui de la *Compréhension générale de l'oral* qui indique "*peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens*".

¹⁹ Cf. la collection de *Référentiels pour les langues nationales et régionales* publiée par Didier.

²⁰ Dossier 4 du manuel *À PROPOS* livre de l'élève paru en 2010, éditeur PUG.

²¹ Méthode de français *Version originale 2* livre de l'élève paru en 2010 aux éditions Maison des langues.

J'entends le concept de *besoin* comme étant un terme générique désignant un sentiment pouvant s'exprimer dans la locution "*avoir besoin de quelque chose que l'on n'a pas*" pour faire quelque chose ou simplement être sur un plan mental et j'exclue le besoin physiologique ou naturel, nécessaire au maintien de la vie biologique, comme respirer, maintenir sa température ou dormir.

Pour l'apprenant, ce sont des connaissances, outils ou savoir-faire nécessaires à ses yeux pour son apprentissage (de la langue française ou d'autres connaissances), pour effectuer des "*actions sociales*"²² (Puren, 2004) liées à sa vie ou simplement pour *être*, pour s'exprimer, interagir et comprendre, dans le cadre de sa vie sociale, affective ou professionnelle, dont il ressent consciemment l'utilité voire la nécessité et dont il souhaite combler le manque.

Pour l'enseignante : ce sont des sujets ou thèmes d'enseignement (lexique, grammaire, prononciation, culture, savoir-faire communicatifs, savoir-être, codes sociaux linguistiques, techniques liées à la manipulation de matériel, d'outils ou de ressources informatiques, mise à disposition de ressources, encouragement à l'autonomie de l'apprentissage...) ressentis consciemment comme nécessaires à la mise en place de la formation, à la cohésion de son groupe d'apprenants et à la progression de ceux-ci dans leur apprentissage.

Le besoin est par nature lié à un individu donné (ou un groupe formant une unité) et à un instant T. Il n'existe que s'il y a prise de conscience de son existence que s'il est identifié et qu'il s'accompagne d'un désir d'y répondre. Il peut apparaître, disparaître, se satisfaire, se découvrir, s'exprimer, se taire, engendrer une satisfaction ou une frustration, être fantasmé, s'autoalimenter, se comprendre ou se ressentir, être impérieux, fugace et parfois même insaisissable.

Tout comme les compétences, les besoins peuvent être à plusieurs dimensions. Les **besoins verticaux**, comme *aller chez le médecin* ou *parler à l'institutrice de sa fille*, et les **besoins transversaux**, comme *prononcer correctement un son* ou *connaître les codes sociaux de salutations selon les situations*.

²² Puren distingue la tâche d'apprentissage à finalité didactique (en classe) et l'action à finalité sociale (dans la vie réelle, la société).

Un besoin *vertical* est un besoin que l'on peut représenter comme un empilement de petits besoins divers se combinant, se superposant ou se succédant. Par exemple, si l'on a besoin d'aller chez un médecin, on a besoin de connaître les jours de la semaine, la façon de dire les heures, le lexique du corps, celui des douleurs, celui des fréquences et des intensités, etc. Les besoins *verticaux* ne sont pas nécessairement partagés par tous, certains apprenants jeunes, de passage pour un seul semestre et sans enfant s'imaginent suffisamment en bonne santé pour ne pas aller chez le médecin. Alors qu'un besoin *transversal* peut être présent chez tous ou presque (pour le niveau A1) à des degrés divers et en dehors de situations précises.

Un besoin *transversal* est un besoin qui se retrouvera dans de nombreux autres besoins liés aux situations de la vie. Si l'on a besoin de la prononciation du son /r/ français, cela risque d'avoir un impact dans toutes sortes de situations orales, un souci avec la syntaxe causera des désagréments ou des quiproquos à l'écrit comme à l'oral, un mauvais usage du "tu" et du "vous" peut être embarrassant dans de multiples circonstances, etc.

Dans le cadre de ma prise de fonction en tant qu'enseignante pour un cours LANSAD A1, j'ai moi-même ressenti un besoin²³, celui de recueillir les besoins des apprenants pour construire avec eux leur FHL. Ce recueil des besoins, objectif général, servant de base aux objectifs spécifiques de la FHL.

II.2.3. Apprentissage par problèmes.

La classe est considérée comme une véritable société où les apprenants sont de véritables acteurs sociaux de leur propre apprentissage et du projet collectif d'enseignement-apprentissage.

(Puren, 2011)

En adaptant le tableau d'un séminaire de Puren, Tano définit une "*méthode active d'apprentissage*" comme une méthode ayant pour principe d'être "*un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir*", ayant pour objectif de "*susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves*" (Tano, 2016). Il complète ses explications en détaillant les procédés mis en œuvre :

²³ Ce fut donc le tout premier des besoins recueillis au cours de cette expérimentation.

- Sélectionner des thèmes intéressant les étudiants et travailler selon une démarche inductive.
- Varier les activités, les rythmes, les stimuli (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel).
- Demander aux étudiants de s'écouter de se poser des questions les uns les autres, de corriger leurs erreurs et réagir aux idées des autres.
- Valoriser les productions des étudiants en les renvoyant à l'ensemble de la classe.

(Tano, 2016)

Dans un rapport d'enquête sur "Les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes dans le secteur LANSAD", Tano nous donne la définition suivante d'un *Apprentissage Par Problèmes* :

L'Apprentissage Par Problèmes (APP) est une orientation de pédagogie générale dont le principe de base est la confrontation des apprenants avec un certain nombre de "situations-problèmes". Il s'agit d'une approche globale de l'enseignement dont l'objectif est l'autonomie de l'étudiant et sa conséquence est l'abandon de la leçon magistrale. L'APP remplace ainsi l'enseignement classique où l'enseignant est le seul transmetteur des connaissances, où le rôle des étudiants se réduit souvent à prendre des notes, où l'évaluation, essentiellement sommative, mesure surtout la mémoire. La mise en œuvre collective de l'APP rend cette approche spécialement adaptée pour l'acquisition des compétences (et non plus seulement des connaissances) validées dans le cadre d'une évaluation intégrale.

(Tano, 2015)

Transposons ces notions à la FHL qui nous concerne.

Les "situations-problèmes" sont les *besoins* réels exprimés par les membres du groupe lorsqu'il s'agit de savoir-faire ou de situation de communication "*à destination de la société extérieure*" (Puren, 2004).

Prenons comme exemple un des besoins recueillis (par le *dispositif post-it*, p.45) lors de cette recherche-action. Une des membres de notre groupe, appelons-la Alice par commodité, ne trouve pas les sacs-poubelles de sa commune, dits *officiels*, en libre-service au supermarché et doit les demander expressément à la caissière, mais ne sait comment s'y prendre. Elle a un donc un réel problème personnel et concret. C'est sur ce problème-là qu'une *mise en œuvre collective de l'APP s'adapte à l'acquisition des compétences à mobiliser* pour que le problème initialement identifié n'en soit plus un et qu'Alice gagne à la fois en autonomie d'apprentissage et en confort de vie. Les savoirs à acquérir prennent alors leurs sens.

Le rôle d’Alice est *actif* à plusieurs titres :

- IDENTIFIER un problème lié à la langue française ou son utilisation qui la concerne. Alice n’aura probablement pas le même problème avec l’achat d’un dentifrice en libre-service ou pour payer à la caisse puisque le montant est affiché et qu’elle paye par carte.

- PARTAGER son problème avec le groupe pour demander de l’aide.

- RECEVOIR LES AIDES ET CONSEILS du groupe pour parvenir à son objectif. Ce ne seront pas nécessairement les outils traditionnels d’un cours classique de langue. Outre les outils langagiers et le savoir-faire nécessaire pour demander poliment les sacs à la caissière, il se pourrait que d’aller au supermarché avec un sac propre et plié, à montrer à titre d’exemple soit suffisant. Ou bien alors, Alice pourrait se satisfaire de savoir que des affichettes sont disposées aux caisses d’une des chaînes de supermarchés locales et qu’il suffit de la pointer du doigt en mimant "petit" pour exprimer le modèle souhaité²⁴. Seule Alice connaît son propre niveau d’exigence.

- PRÉPARER SES PROPRES OUTILS pour mettre en œuvre les compétences acquises et EFFECTUER L’ACTION SOCIALE souhaitée.

- EFFECTUER L’ACTION ET S’AUTOÉVALUER en effectuant dans sa vie réelle ce qui initialement était problématique, c’est-à-dire acheter des sacs, après un temps nécessaire pour s’approprier et digérer ses nouvelles connaissances et compétences.

- REVENIR SUR SON EXPÉRIENCE pour trouver avec le groupe des pistes d’amélioration.

Le rôle de l’enseignante est d’accompagner, d’aider et de fournir le moyen de construire les outils demandés pour pouvoir produire les énoncés souhaités pour résoudre le problème d’Alice, puis de corriger et d’évaluer. Par exemple :

- RECEVOIR le besoin personnel d’Alice.

- PUBLIER le besoin, c’est-à-dire exposer le problème au groupe, le rendre public.

- ACCOMPAGNER LA RÉFLEXION COLLECTIVE sur les stratégies de chaque membre dans ce domaine, les faire partager et les formuler en français ou en corriger l’expression.

²⁴ Ces deux solutions ont été proposées par les membres du groupe à titre de témoignage pour expliquer comment ils faisaient jusqu’alors.

- ACCOMPAGNER POUR DRESSER L'INVENTAIRE DES OUTILS nécessaires déjà à disposition d'Alice et de ceux qu'elle devra acquérir pour accomplir l'action sociale qu'elle souhaite réaliser (outils lexicaux ou grammaticaux, liés à la prononciation ou aux codes sociaux linguistiques, aux usages locaux...).

- FOURNIR DES PISTES POUR L'AUTONOMISATION DE L'APPRENTISSAGE en stimulant la recherche des outils par le groupe à l'aide, entre autres, de documents authentiques : le petit livret qui explique le système de tri des déchets de la région, un extrait du journal télévisé qui parle de la mise en place de cette pratique et des amendes encourues si on ne s'y plie pas, un rouleau de sacs-poubelles officiels de sa commune ainsi que le lien vers la page Internet de la voirie de la ville de Lausanne.

- STIMULER ET ENTRAÎNER À LA PRODUCTION, aider à la construction du savoir-faire en faisant écrire un dialogue simulant l'achat de sacs et/ou jouer un jeu de rôle sur ce thème; chaque participant ayant des besoins différents, certains devant privilégier l'oral, d'autres l'écrit, voire les deux.

- CORRIGER les productions, puis laisser aux apprenants le temps de s'approprier leurs nouvelles connaissances et compétences, de les mettre dans leur boîte à outils personnelle.

- ÉVALUER en s'enquérant du succès de la séquence d'apprentissage, car si *"les tâches donnent lieu à une production langagière répondant à un besoin social [...] elles impliquent un enracinement dans le concret [et doivent aussi avoir] une orientation vers le résultat"* (Brudermann et Poteaux, 2015). Dans notre exemple : Alice a-t-elle réussi - de façon satisfaisante pour elle - à acheter des sacs taxés ? Procéder à une remédiation en cas de besoin en mettant à disposition des aides ou outils supplémentaires.

Tant du côté des apprenants que de celui de l'enseignante, nous sommes dans des cycles durant lesquels ce qui, au départ, est un problème dans la vie réelle de l'apprenant apparu lors d'une action sociale, devient ensuite, à sa propre initiative, une tâche pour sa formation. L'accomplissement de l'action sociale finale (aboutissement de la tâche d'apprentissage) pouvant faire émerger d'autres problèmes qui à leur tour pourront devenir des tâches pour sa formation. La collaboration entre les apprenants et avec l'enseignante est très étroite. La réflexion des uns alimentant le travail des autres.

Schéma des étapes de l'apprentissage et de l'enseignement par problèmes pour cette FHL.

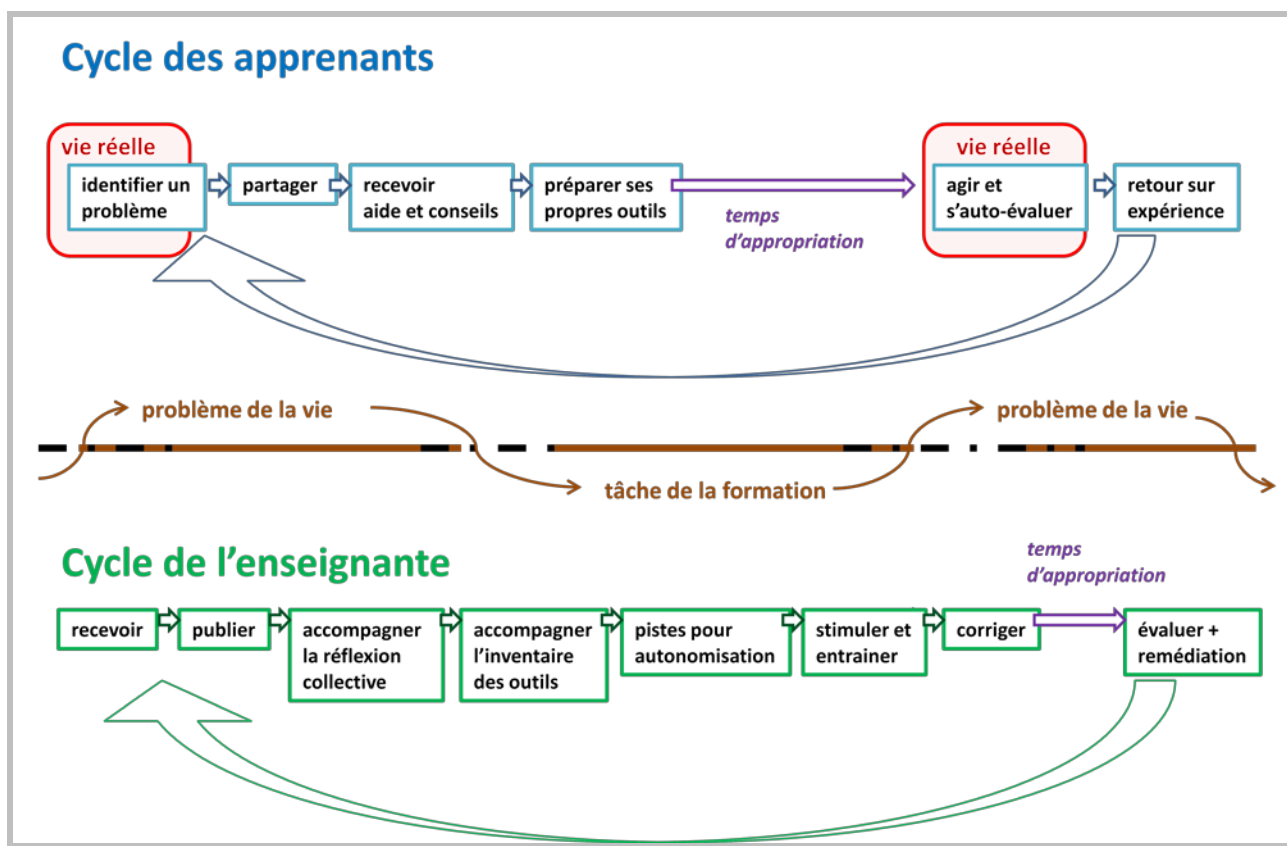


Figure 4 : Cycles de l'apprentissage et de l'enseignement par problèmes (APP)

II.3. Conclusion du cadre : deux problématiques

En conclusion de ce cadre théorique, voici les deux problématiques retenues et sur lesquelles s'oriente mon dispositif de recherche-action :

- A. Quels sont les besoins concrets d'un public hétérogène allophone LANSAD A1?
- B. Comment utiliser les besoins éclectiques d'un public hétérogène allophone LANSAD A1 pour construire une FHL pour lui et avec lui ?

III. CONTEXTE

III.1. Contexte institutionnel

La recherche est menée dans le cadre de l'*École de français langue étrangère* (EFLE) rattachée à la faculté des lettres de l'*Université de Lausanne* (UNIL), une université publique de Suisse romande assurant des missions de formations et de recherche.

L'UNIL regroupe sept facultés : théologie et sciences des religions, droit, sciences criminelles et administration publique, lettres, sciences sociales et politiques, HEC, biologie et médecine, géosciences et environnement. La Faculté des lettres est formée de 13 sections, 9 centres de recherche, 2 départements interfacultaires, un institut et de 2 écoles, toutes deux consacrées au FLE : l'École du Cours de vacances et l'EFLE.

L'EFLE forme des étudiants en français langue étrangère jusqu'au Master, en langue, culture, linguistique et didactique. Elle offre aux publics LANSAD ou en mobilité²⁵ de suivre des cours de FLE appelés *cours satellites* avec obtention de crédits ECTS, pour certains d'entre eux, il s'agit même d'une branche mineure de leurs études²⁶. Pour compléter son offre, elle propose une formation continue à distance dans le cadre d'un programme nommé FORCAD²⁷. Par ailleurs, l'école forme, accompagne et suit des doctorants dans le domaine du FLE. Au cours du semestre d'automne 2015, environ 1 500 étudiants ont fréquenté l'EFLE dont presque 1 000 étaient inscrits aux cours satellites. Tous statuts confondus, l'école emploie une quarantaine d'enseignants et 7 collaborateurs administratifs.

La recherche se déroule dans le cadre d'un des *cours satellites*, intitulé *Français de base A1*, ouvert aux étudiants allophones LANSAD, ou bien en mobilité, ainsi qu'aux assistants, doctorants et enseignants d'autres facultés. Ce cours est semestriel (2 sessions par an) et a "*principalement pour but de développer et d'enrichir les moyens langagiers et de donner plus d'assurance dans l'utilisation de la langue française*" (site de l'EFLE, 2017). La recherche couvre l'intégralité du semestre d'automne 2016 et la moitié du semestre de printemps 2017²⁸. Un mode de validation continu permet d'obtenir 2,5 crédits ECTS.

Le contenu de ce cours et son mode de validation sont de la responsabilité de l'enseignante. Je tiens expressément à remercier chaleureusement la direction de l'EFLE,

²⁵ La Confédération helvétique est sortie du dispositif Erasmus en 2014. Un programme de substitution a été mis en place par la Suisse, le Swiss-European Mobility Programme (SEMP).

²⁶ Appelée *Plan Libre*.

²⁷ FORmation Continue À Distance en FLE

²⁸ Jusqu'au 14 avril, soit après la rencontre n° 8 sur 13.

tant pour la confiance qu'elle m'accorde que pour cette grande liberté dans le contenu des cours²⁹ favorisant tant la créativité que la recherche, toutes deux source d'épanouissement.

III.2. Contexte humain

III.2.1. Conceptrice, animatrice et enseignante de la FHL

L'enseignante-chercheuse : conceptrice, animatrice et enseignante de la FHL; novice quant au niveau du cours dans ce contexte, au type de cours et au type de public, mais expérimentée en tant qu'enseignante de FLE à l'EFLE depuis 6 ans. L'enseignante-chercheuse et les apprenants forment *le groupe*.

Une ingénieure pédagogique et support technique pour la plateforme Moodle, dédiée à la Faculté des lettres, aide ponctuellement sur demande, pour former l'enseignante-chercheuse à la demande ou en cas de problèmes techniques.

III.2.2. Quelques chiffres au sujet des apprenants du semestre 1

III.2.2.1. Effectifs

Inscrits sur l'espace Moodle de la formation s'étant connectés au moins 3 fois : 31, tous n'étant pas inscrits à la FHL.

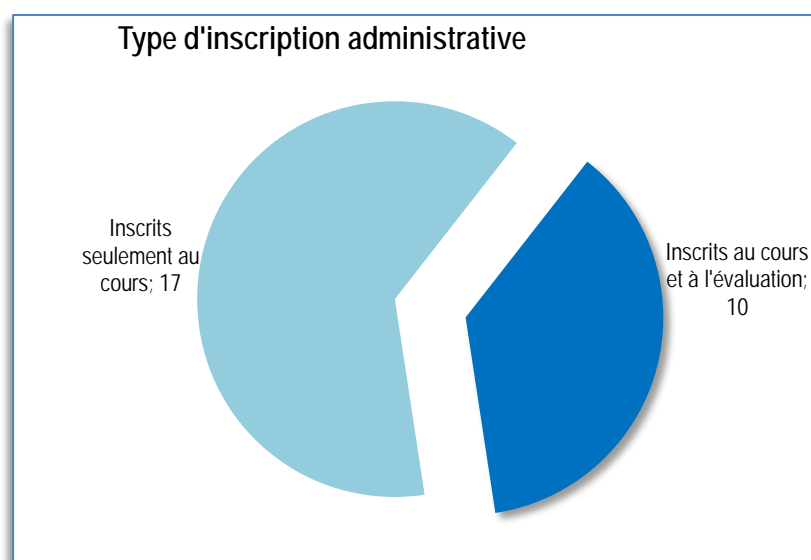


Figure 5 : Types d'inscription

²⁹ Dans le respect de la liberté académique, je n'ai pas reçu de cahier des charges contraignant sur le plan de la forme ou du contenu du cours. Si j'ai reçu le titre du cours "*Français de Base*", j'ai été totalement libre de son descriptif. L'assurance qualité des cours de l'EFLE est assurée par le choix de ceux qui les donnent.

Inscrits sur Moodle de la FHL, mais non inscrits au cours : 4 "coucous"³⁰

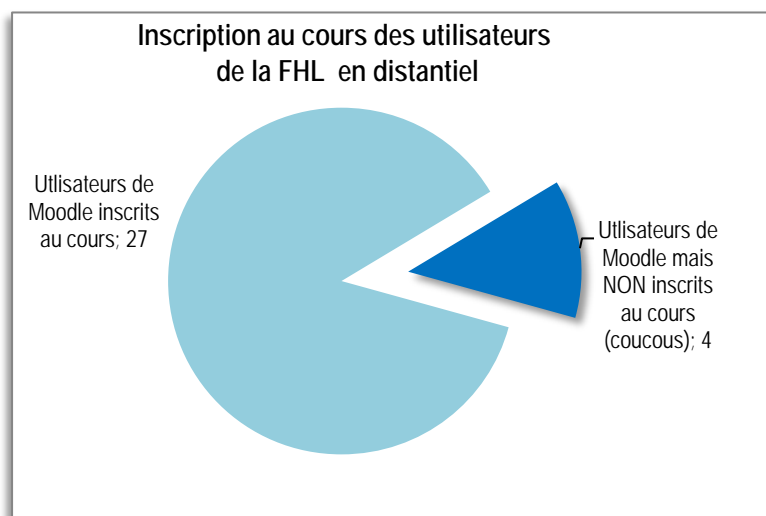


Figure 6 : Utilisateurs de Moodle

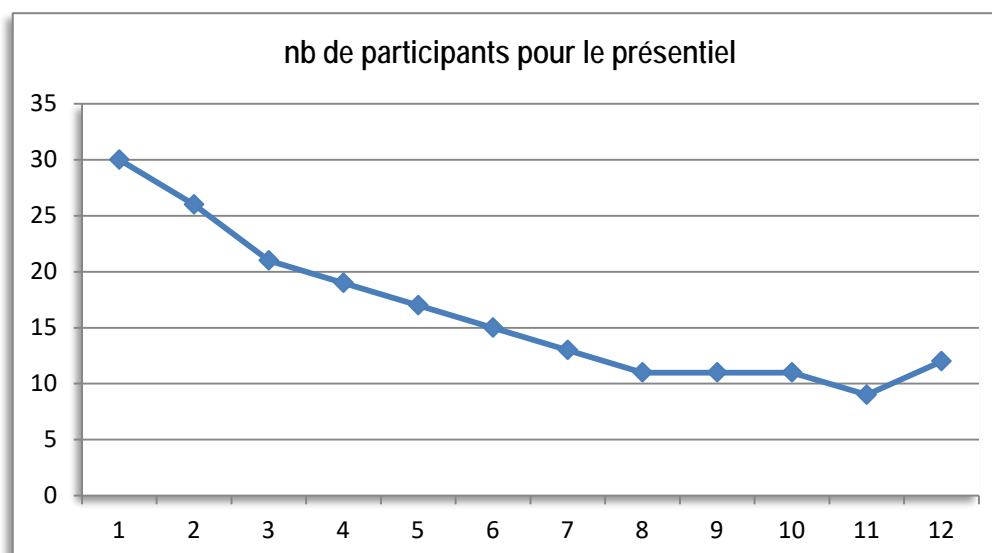
Les effectifs du 2^{ème} semestre baissent légèrement tout en gardant les mêmes proportions d'apprenants désirant les crédits ECTS et de *coucous*.

III.2.2.2. Présences lors des rencontres : un soufflé qui retombe

Lors des rencontres 1, 2, 3 et 4 en présentiel : 24 en moyenne

Lors des rencontres 5, 6, 7 et 8 en présentiel : 14 en moyenne

Lors des rencontres 9, 10, 11 et 12 en présentiel : 10 en moyenne



Nota : Inscription obligatoire pour participer à la formation à partir de la 5^{ème} rencontre.

Figure 7 : Présences lors des rencontres

³⁰ En référence à l'oiseau qui profite des commodités d'un nid sans y être officiellement domicilié. Autrement dit, des étudiants se connectant à l'espace Moodle de la FHL alors qu'ils ne sont pas inscrits au cours.

La tendance à la perte d'effectif durant la formation, tout comme la stabilisation de celui-ci durant son dernier tiers, se confirment dans les mêmes proportions au second semestre.

III.2.2.3. Statuts à l'UNIL : la mixité

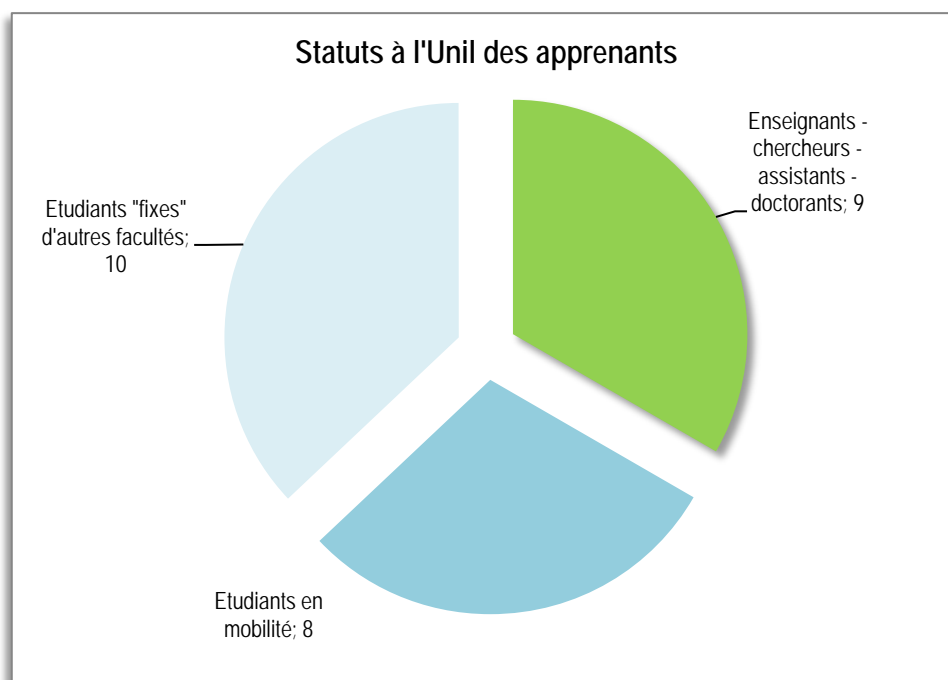


Figure 8 : Statuts des apprenants

La proportion d'apprenants enseignants/chercheurs/assistants/doctorants augmente au second semestre et passe à 42 %, au lieu de 33%.

III.2.2.4. Des apprenants venus de tous horizons : le melting pot

Langues parlées par les membres du groupe de la première rencontre : 27³¹

Nationalités : 21 (certains sont binationaux)

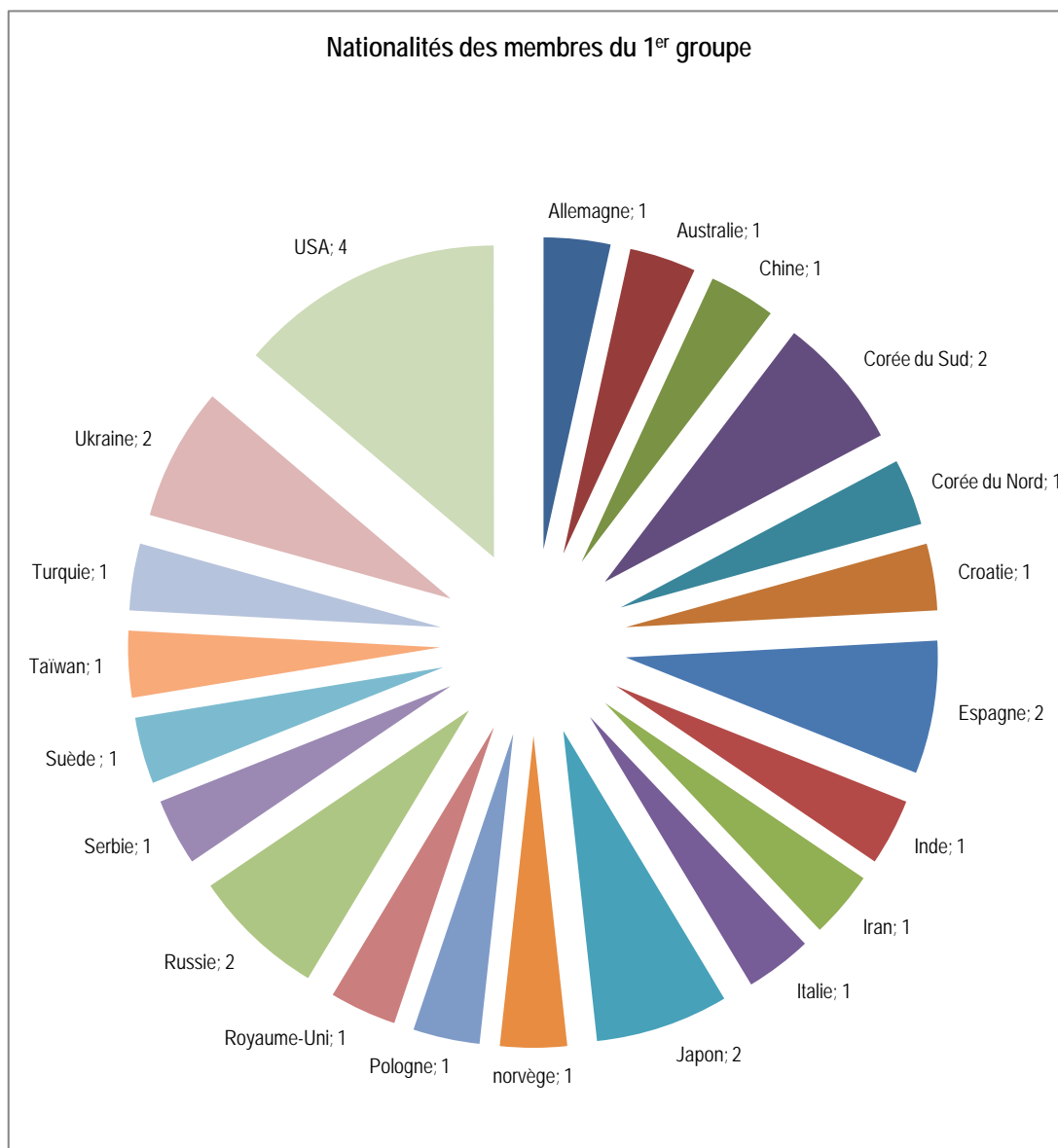


Figure 9 : Nationalités des apprenants

Le second groupe a encore élargi les horizons de la FHL.³² L'ensemble des deux groupes totalisant 30 nationalités différentes.

³¹ Tous types confondus (langues premières, de scolarisation, secondes, administratives, etc.) : allemand, anglais, arabe, castillan, catalan, coréen, croate, espagnol, français, grec, hébreu, hindi, italien, japonais, mandarin, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, serbe, suédois, taïwanais, tchèque, télougou, turc et ukrainien.

³² Les nouveaux pays d'origine apparus au second semestre : Bolivie, Canada, Colombie, Finlande, Hong-kong, Irlande, Mexique, Thaïlande et même Suisse.

III.2.3. Cadre technique

La partie distantielle de la formation se déroule avec la plateforme d'enseignement Moodle, un *open source*³³ qui a permis aux ingénieurs de l'UNIL de développer des outils de corrections en ligne et de comparaison de versions répondant très bien aux besoins de la FHL. Une plateforme de type Moodle est un outil indispensable pour la construction de cette formation. C'est également un outil de mise en abîme, puisqu'il permet à l'enseignante de se former de façon hybride en didactique des FHL. À cela s'ajoutent les échanges par messagerie électronique et parfois par Skype.

La salle de cours du premier semestre permettait de projeter un ordinateur sur écran et d'écouter du son. Mais, il n'y avait pas d'accès à des ordinateurs en présentiel. De rares étudiants apportaient leurs ordinateurs portables et certains se connectaient via leurs ordiphones. Mais cela ne permettait pas une rencontre en présentiel durant laquelle chacun aurait pu se connecter de manière individuelle sur l'espace en distantiel et y travailler. Un changement de salle au second semestre a rendu cela possible (*cf.* schémas des salles, p. 20).

L'UNIL met à la disposition des apprenants des ordinateurs avec des claviers suisses, bien plus ergonomiques pour écrire en français que les ordinateurs personnels des apprenants configurés dans d'autres langues et qui ne permettent pas de mettre des accents graphiques ou d'avoir de correcteur automatique du français. Équipés de logiciels en français, on les trouve un peu partout dans les bâtiments : dans les couloirs sous forme de bornes ainsi que dans des salles dédiées en libre accès. Les apprenants de l'EFLE bénéficient en plus d'un accès à un *Centre multimédia* qui leur est réservé et où ils peuvent travailler seuls ou en groupe. Ils y trouvent du matériel spécifiquement destiné à l'apprentissage du FLE : livres, CD, DVD, du matériel pour filmer et enregistrer, des ordinateurs équipés de logiciels facilitant l'apprentissage et la rédaction (Antidote). Ils peuvent y rencontrer d'autres étudiants de FLE venus d'autres classes et y trouver le soutien de pairs. Le responsable du lieu est spécifiquement formé et expérimenté pour guider et aider les apprenants de FLE. Le Centre multimédia permet aux apprenants de travailler en distantiel dans le cadre de la FHL avec des outils adéquats et une aide technique en cas de besoin.

³³ Le code source du logiciel est accessible. Il peut donc être modifié et enrichi par les institutions qui l'utilisent.

IV. MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

IV.1. Une recherche-action

Processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche.

(Catroux, 2002)

IV.1.1. Calendrier

Cette recherche-action, participative, collaborative et qualitative se déroule en plusieurs temps, comme décrits dans l'article "*Introduction à la recherche-action : modalité une démarche théorique centrée sur la pratique*" (Catroux, 2002).

- a. Le temps de l'**identification du problème**, comme nous l'avons vu plus haut dans le paragraphe de conclusion du Cadre de la recherche qui présente les problématiques (p. 33).
- b. Le temps de l'**établissement d'un plan d'action**, également temps de réflexions et de lectures.
- c. Le temps de la **mise en place de l'action** (semestre d'automne 2016 et la moitié de celui de printemps 2017) durant lequel le plan d'action aura été adapté selon les nécessités. Il s'agit dans notre cas de la mise en place des différents dispositifs de recueil des besoins (décrits p. 44).
- d. Le temps de l'**évaluation de l'effet de l'action** qui correspond au dépouillement des données recueillies et à la rédaction de ce mémoire.
- e. Le temps de la **communication des conclusions** consistant à la soutenance de ce mémoire dans le but de "*confronter et [mes] points de vue et [mes] observation avec d'autres*" (Catroux, 2002). La remise de ce mémoire à la directrice de l'EFLE ainsi qu'à des collègues s'y inscrira également.
- f. Le temps de la **valorisation de la recherche** correspondant à la mise en place des résultats de la première partie de l'expérimentation (semestre de printemps 2017 et suivants).

La recherche-action suivant un schéma cyclique (Catroux, 2002), la mise en place de l'action (étape c, page précédente) que sont les dispositifs de recueil des besoins concrets des participants du groupe (voir p. 44) sera à renouveler à chaque nouvelle session de la FHL, puisque les participants changent. Cependant, à l'issue du premier cycle, une expérience aura été acquise par la conceptrice/enseignante/organisatrice/animatrice, et certains dispositifs seront amenés à évoluer, à disparaître ou réapparaître selon les besoins de chaque groupe (étape f, page précédente). De même, les rôles de conceptrice, d'animatrice, d'organisatrice et d'enseignante pourront être, selon les circonstances, assurés par des personnes différentes. Dans ce cas, lors de son nouveau cycle, la recherche-action serait amenée à être modifiée pour tenir compte de cette nouvelle configuration.

Nota : Le déroulement d'une rencontre en présentiel type se trouve en *annexe 1* p. 77, les tâches types de l'enseignante/animatrice entre les rencontres sont en *annexe 1^{bis}* p. 78 et ce qui est attendu des participants entre les rencontres se trouve dans l'*annexe 1^{ter}* en p. 79.

IV.1.1.1. Définition de la recherche et présentation de celle-ci aux participants

Pour des raisons déontologiques, le fait que cette formation soit un terrain de recherche a d'emblée été annoncé aux participants. Il fallait expliquer, d'une part aux participants enseignants/chercheurs/assistants/doctorants, que mon enseignement serait l'objet de ma recherche ; la formation "*Faire de son enseignement un objet de recherche*" que j'ai suivie auprès du *Centre de soutien l'enseignement* de l'UNIL m'ayant appris que cela n'allait pas de soi pour l'ensemble de la communauté universitaire. D'autre part, bon nombre d'apprenants en Bachelor ou Master ne voient pas nécessairement, tout du moins au début de leurs cursus, l'aspect *recherche* des enseignements qu'ils suivent. Si cela leur paraît évident dans le domaine des sciences dites dures, cela ne l'est pas toujours concernant la didactique des langues.

C'est ainsi que, dès la deuxième rencontre en présentiel, j'ai présenté avec le soutien d'un diaporama comportant des mots-clés simples ou transparents la recherche que je comptais mener au cours de leur formation (voir annexe 4 p. 92). J'ai ensuite obtenu l'autorisation écrite de l'utilisation des données écrites ou enregistrées.

V. DISPOSITIFS DE RECUEIL DES BESOINS

Le recueil des besoins du groupe s'est effectué tout au long de la FHL, parfois à la volée, mais surtout à l'aide de dispositifs spécialement conçus, mis en place et décrits ci-après.

V.1. Le dispositif "post-it"

V.1.1. Présentation de "post-it"

Au moment de la première rencontre, le groupe n'existe pas encore comme entité, il faut le créer. On ne connaît absolument rien des participants en dehors de leur point commun : la peur. C'est le moment pour l'enseignante et les apprenants de se faire une idée des caractéristiques des membres du groupe et de se rassurer.

Après un échauffement debout et en mouvement où s'échangent salutations, prénoms, origines, langues parlées et diverses informations simples compte tenu du niveau A1 supposé des participants, j'ai choisi de procéder à l'aide de post-it, en adaptant une pratique qui m'a été enseignée par B. Dufeu³⁴.

L'ensemble du groupe – y compris l'enseignante – est assis en cercle. Au centre du cercle, deux autres chaises vides. Sur le dossier de l'une, un panneau indique "mes attentes" et sur le dossier de l'autre, un panneau indique "mes besoins". Sur chaque chaise, un paquet de post-it vierges, jaunes pour "mes attentes" et bleus pour "mes besoins".

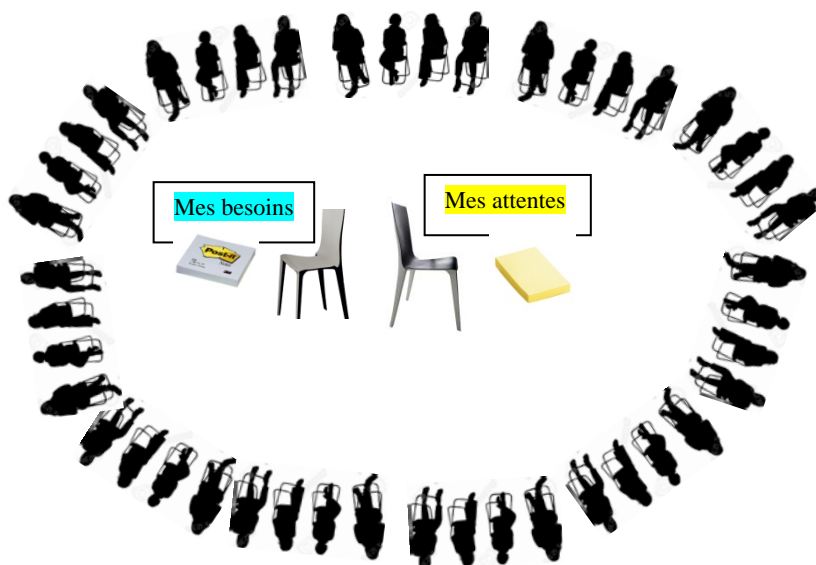


Figure 10 : Configuration du *dispositif post-it*

³⁴ Cette méthode de recueil des besoins en tout début de formation, s'inspire de diverses formations dispensées par Bernard Dufeu - spécialiste en psychodramaturgie linguistique (PDL) - aux enseignants des Cours de vacances de l'UNIL et que j'ai suivies dans ce cadre. B. Dufeu demande également aux participants de renseigner une catégorie "mes désirs".

Après cela, il est demandé aux participants de réfléchir aux raisons pour lesquelles ils se sont inscrits au cours, c'est-à-dire pour *faire quoi* (mes besoins) et à ce qu'ils pensent y faire (mes attentes). Au *pourquoi* et au *comment* en quelque sorte.

Les participants reçoivent des post-it des deux couleurs, l'un pour écrire leurs attentes et l'autre pour écrire leurs besoins. Chacun étant libre d'écrire en français ou en anglais ou de ne pas écrire. Des post-it supplémentaires sont disponibles pour écrire plusieurs idées ou en cas d'erreur. Les inscriptions sont anonymes. Chacun écrit et se lève pour poser son ou ses post-it sur la chaise correspondant au panneau concerné et à la couleur de "*mes attentes*" et de "*mes besoins*".

Le processus dure aussi longtemps que nécessaire. Il y a beaucoup de moments de silence, entrecoupés d'explications pour ceux qui n'auraient pas compris la tâche ou auraient besoin de précisions. L'embarras de certains est perceptible. Mais peu à peu, par émulation, les chaises du centre se remplissent de post-it.

V.1.2. Analyse des données recueillies par "post-it"

Veuillez consulter le tableau (annexe 2, p. 80) pour plus de précisions.

Conventions : Chaque post-it a été numéroté dans l'ordre dans lequel je les ai lus. Les numéros entre parenthèses se réfèrent au numéro du post-it. Les post-it comportant plusieurs besoins exprimés ont été transcrits sur plusieurs lignes.

V.1.2.1. Constats généraux

- Le faible niveau de langue des participants (A1) ne dissuade pas la majorité de s'exprimer en français. Les participants gênés par le manque de vocabulaire n'hésitent pas à recourir aux pratiques de *code switching* quand ils arrivent au bout des capacités des traducteurs automatiques de leurs ordiphones.

- À quelques exceptions près, l'ensemble des besoins exprimés sont intelligibles, mais manquent généralement de précision.

- En majorité, les post-it comportent plusieurs besoins. Le caractère protéiforme des besoins exprimés rendant difficile l'émergence d'une typologie.

- la partie *mes attentes* – c.-à-d. *comment je pense que je vais apprendre avec cette formation* – ayant été supprimée au second semestre, la requête s'est éclaircie auprès des participants et les références à la grammaire et aux autres composantes attendues des cours de langues ont disparu. La finalité s'est imposée face aux outils classiquement enseignés. La grammaire est un outil et pas une finalité en soi pour ce type de public qui n'a pas vocation à devenir linguiste, mais plutôt à être des "*usagers*" de la langue (Puren, 2004 § 18) pour y vivre, travailler et étudier en milieu francophone et y avoir des relations sociales.

Dans le tableau sont listés les besoins recueillis le premier jour uniquement, j'ai néanmoins tenté d'observer de grandes tendances. Les caractéristiques dégagées ne sont pas exclusives et résultent d'une interprétation des données recueillies.

V.1.2.2. *Interagir : le rapport à l'autre*

Les besoins exprimés concernant l'apprenant lui-même dans son rapport à l'autre³⁵ en interaction se détachent nettement, que ce soit pour parler de soi ou bien aux autres. Les expressions équivalentes à *parler de moi*, *parler avec mes amis*, *parler avec des Suisses/ Français*, apparaissent très souvent. Mais les interlocuteurs restent assez flous à l'exception de *mon voisin* (2), de *les personnes qui travaillent dans le pub* (34) et de *mon fils* (53).

Les lieux externes à l'université sont parfois mentionnés de manière précise : *l'école* de mes enfants (2), *mon restaurant* (18), *le pub* (34), *les Alpes* qui figurent vraisemblablement *la station de ski* (35) repris par le snowboard (44), *le supermarché* (38, 49, 54), *la boulangerie* (49) et *l'hôpital* (54). Cependant, en majorité les lieux mentionnés restent également assez peu précis, bien que variés. Ils concernent l'université, la Romandie, la Suisse, le Québec, la France et la francophonie.

De plus amples recherches seraient nécessaires pour expliquer ces manques de précisions. J'avance l'hypothèse que compte tenu du petit niveau des participants cela pourrait indiquer le fait que, n'étant pas là depuis assez longtemps, ils n'ont pas encore eu le temps d'identifier avec précision les interlocuteurs et les lieux précis relatifs à leurs besoins.

³⁵ Amis, copains, collègues et familles.

V.1.2.3. *Le rapport à soi-même*

a. Être

Dans les mêmes proportions que les besoins concernant l'interaction, on trouve les besoins relatifs à "être", avec en tout premier : le confort de vie en milieu francophone. Même si les apprenants n'ont pas encore eu le temps d'identifier avec précision les *qui* et les *où*, ils ont déjà conscience que la langue contribuera à l'amélioration de leur vie quotidienne. Certains vont même plus loin que l'idée générale et mentionnent leur vie future dans laquelle la connaissance du français permettra d'obtenir un travail, de voyager ou de côtoyer de proches voisins (France 46). La culture et les loisirs figurent aussi en bonne place avec la télé (2, 16), la radio (16), le plaisir d'apprendre une langue (11), la gastronomie (18, 23), aller au restaurant ou dans un bar (27, 34), faire du sport (31, 35), la découverte d'une culture (33), le cinéma (37), le tourisme (44, 46, 55) ou tout simplement le plaisir (15, 51).

b. Faire

Dans cette catégorie, on trouve des activités liées à l'environnement universitaire d'un public LANSAD : *lire, écrire, étudier et travailler*. Mais, la catégorie *circuler* illustre le fait que ces apprenants sont jeunes et mobiles, et qu'ils sont à Lausanne pour leurs études plus que pour des raisons politiques ou économiques, ces critères ne s'excluant cependant pas l'un l'autre.

c. Avoir

Cette catégorie n'est pas très développée, bien que lors des explications les apprenants aient été sollicités à maintes reprises pour s'exprimer dans ce sens. Ce que les participants souhaitent avoir, ce sont des informations via les médias ou en interaction, à manger, à boire, des achats en général. Là encore, peu de situations très précises à l'exception de la bière, des forfaits de ski et des sacs-poubelles³⁶.

d. Émotions

On perçoit des frustrations entre les lignes, par exemple *comprendre ce que les francophones disent autour de moi* (3) ou de façon directe : *ne plus me sentir en marge quand les autres parlent français* (40). Mais les émotions positives sont aussi perceptibles : *je pense que parler français est amusant* (42) ou *[j'ai besoin du] français seulement pour le plaisir* (51).

³⁶ Les sacs-poubelles sont taxés dans la région et ne se trouvent pas en libre-service dans les supermarchés, il faut les demander à la caisse.

V.1.2.4. Ce qui n'a pas été mentionné.

Si certains clichés sont présents : le ski, les Alpes, la gastronomie, je m'étonne de ne pas y trouver *l'amour*. Cette génération est peut-être plus pudique avec l'expression de ce sentiment que la mienne ne l'était, car je doute que le besoin d'amour ait disparu.

Il n'est pas question non plus de prononciation ou du passage phonie/graphie, ce sujet viendra plus tard avec le *dispositif questions du jour* abordé ci-dessous.

V.1.3. Évolutions du dispositif "post-it"

Au second semestre, ayant constaté que la différence entre le "*pour quoi faire*" et le "*comment le faire*" n'était absolument pas claire pour les participants, le *dispositif post-it* pour "*mes attentes*" a été supprimé ; seul le panneau "*mes besoins*" a été présenté afin de recentrer ma recherche sur les besoins uniquement. Cette action a ainsi valorisé la recherche à l'aide de ce dispositif (cf. point f du calendrier de la recherche-action p. 42).

Ce *dispositif post-it* avait été conçu au départ seulement pour la première rencontre du groupe. Cependant au second semestre, constatant que le *forum de recueil des besoins* (décrit plus bas) ne démarrait pas, des post-it vierges ont été mis à disposition à chaque rencontre en présentiel à côté du panneau plastifié avec la mention "*mes besoins*" sur l'une des tables de la salle. Le pli ayant été pris, certains participants n'hésitaient pas à faire part de nouveaux besoins ou de besoins fraîchement identifiés à chaque rencontre. Le dispositif a alors permis de recueillir entre 0 et 3 besoins par rencontre.

V.2. Le dispositif "questions du jour"

V.2.1. Présentation des "questions du jour"

En s'inspirant de la pédagogie Freinet³⁷, une *plage de liberté* sur le modèle de la tâche "*quoi de neuf ?*" a été instaurée au début des rencontres en présentiel. Le principe en est le suivant. Le groupe est assis en cercle et l'enseignante demande : *quoi de neuf ?* La parole est totalement libre.

³⁷ Célestin Freinet (1896-1966). Pédagogue français ayant travaillé avec son épouse - Élise Freinet - au développement de techniques pédagogiques basées, en autres, sur la liberté d'expression des enfants.

Catherine Chabrun dans *"Entrer en pédagogie Freinet"* écrit :

LA PAROLE DU MATIN

C'est un moment de liberté, une petite fenêtre ouverte sur le quotidien [...]. C'est grâce à cette parole régulièrement donnée à l'enfant que la vie entre dans la classe. C'est à travers cette vie exprimée que naît une dynamique de travail, une motivation à bâtir des projets. Cette technique est aussi un moyen d'expression qui permet à l'enfant de "dire" et de "se dire" grâce à une qualité d'écoute qui se construit, permet à chacun d'exister en tant qu'être reconnu au sein de sa communauté. C'est aussi pour l'enfant un remarquable outil d'apprentissage de la parole qui, grâce à la structuration du langage, permet l'accession au statut de sujet.

Entretien "quoi de neuf?"

[...] " c'est un moment de parole, [...], où chacun peut dire ce qu'il veut, ce qu'il a fait chez lui, ce qu'il a vu, montrer quelque chose, donner rendez-vous, offrir un cadeau... c'est en quelque sorte un moment de bavardage légal, codifié, socialisé. " [...] Un moment d'échange de paroles anodines (du moins en apparence !), de sentiments intimes, d'idées, entre pairs.

Selon l'âge des enfants et le niveau de pratique qu'ils atteignent, on se contente de la parole éphémère qui fait plaisir, soulage, dit aux autres qu'on existe, ou au contraire certains contenus interpellent, deviennent des pistes de travail, se prolongent et se nourrissent de recherches multiples.

[...] Les enfants sont assis face à l'enseignant qui anime, de la parole, rebondit sur les sujets intéressants pédagogiquement. Son objectif étant d'exploiter ce moment de parole : vocabulaire, expression orale, actualité.

(Chabrun, 2015-2016 : 34 - 36)

Cette pratique, transposée pour une FHL dans laquelle des participants adultes ne se rencontrent que 90 minutes pas semaine, a pour but de créer un groupe et de le doter d'une vie sociale renforçant sa cohésion. Le groupe devenant *"une microsociété à part entière"* (Puren, 2004). Pour l'enseignante, c'est l'occasion de révéler des pistes de travail et faire apparaître les besoins qui lui permettent de construire la FHL. La formation étant le *"lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale"* (Puren, 2004). Pour les participants, c'est un temps pour pratiquer le français de façon naturelle et spontanée, en dehors des exercices habituels et dans une communication authentique.

La grande hétérogénéité du groupe, la configuration de la salle au premier semestre (cf. schéma p. 20) ainsi que le faible niveau de langue des participants a fait que rapidement la question *quoi de neuf ?* a raisonné dans le vide. Les participants n'ont pas adhéré à ce principe de parole totalement libre où il leur était demandé de simplement bavarder en français entre eux, mais devant tous. De plus, le groupe étant très nombreux lors des premiers cours, il est très difficile d'avoir une discussion en grand groupe. Certains participants sont tellement inhibés et d'autres tellement libérés que cela rend l'exercice trop difficile et pas assez productif au regard de l'objectif d'apprentissage de la langue et du temps imparti. Les participants étant adultes et ne se voyant que très peu,

ils ne bénéficient pas de la facilité des enfants pour créer des liens sociaux en toute spontanéité et sans crainte de perdre la face. Il se peut également que le manque d'expérience de l'enseignante y soit pour quelque chose. L'expérience mériterait d'être tentée à nouveau, en modifiant certains paramètres.

C'est ainsi que le *quoi de neuf ?* est vite devenu *les 10 minutes de questions libres du jour*. L'enseignante demande aux participants "*de quoi avez-vous besoin en français? Que voulez-vous savoir ? Nous (le groupe) sommes à votre disposition pour répondre à toutes vos questions sur le français*". Ils sont invités à réfléchir à des situations vécues et dans lesquelles ils auraient eu des besoins particuliers. Les participants posent des questions spontanées oralement et à tout le groupe, mais rapidement certains se sont mis à les préparer. Dans la mesure du possible, les réponses sont fournies par le groupe sur-le-champ ou bien j'annonce qu'elles seront mises en ligne sur l'espace Moodle ultérieurement.

Pour des raisons de temps, ce dispositif est annoncé au groupe comme limité à 10 minutes au début des rencontres en présentiel, ce qui correspond à 2 ou 3 questions. L'idée étant de passer la parole à qui le désire et sans obligation. Dans la mesure du possible, les questions qui arrivent alors sont inscrites dans le *fichier du jour*.

Je dois ici faire une digression pour expliquer ce qu'est le *fichier du jour*.

En début de rencontre en présentiel, il est demandé à deux volontaires *secrétaires de séance* pour l'occasion de venir à l'ordinateur (projeté sur un écran) pendant *les questions du jour*. Cela familiarise les participants à l'utilisation d'un clavier suisse, du logiciel Word en français (avec son correcteur orthographique intégré qui souligne au fur et à mesure les erreurs d'orthographe lexicale qui apparaissent, doté du fameux *clic droit, clic magique*³⁸ qui permet de se sortir de certaines erreurs) tout en pratiquant l'alphabet (les mots inconnus ou difficiles à écrire peuvent ainsi être dictés) et en renforçant ses connaissances du passage de la phonie à la graphie. L'ensemble du groupe participe à ce moment en faisant des propositions d'amélioration ou de correction. Le *fichier du jour* passe ensuite à sa version distantielle en étant posté sur Moodle dans la case du jour.

³⁸ Gimmick que j'utilise pour désigner la manœuvre à faire avec la souris pour trouver l'orthographe d'un mot difficile à écrire en laissant Word faire des propositions de correction, ou tout simplement mettre les accents aigus, graves ou circonflexes, si difficiles pour un apprenant A1. Cela permet également de les inciter en douceur à utiliser un ordinateur suisse disposant des correcteurs automatiques adaptés, rarement présents sur les machines des étudiants japonais ou états-uniens par exemple.

Il est accompagné de sa version orale que l'enseignante enregistre pour que les apprenants puissent travailler simultanément la graphie et la phonie.

Rapidement, la plage officiellement allouée aux *questions du jour*³⁹ est devenue trop petite. Des apprenants sont venus à la fin de la rencontre en présentiel pour poser leurs questions à l'enseignante. Y répondre à ce moment-là n'est pas l'objectif recherché, puisque les questions ne pouvaient être inscrites dans le *fichier du jour*, qu'elles ne sont pas posées au groupe, mais à l'enseignante seule et que, de plus, le temps de la rencontre est terminé et la salle doit être libérée. C'est ainsi qu'il est devenu nécessaire de recourir à un autre dispositif de recueil des besoins, à distance et donc opérationnel en dehors des heures de rencontre. Il s'agit du forum "*questions de français*" abordé plus bas (p. 58).

V.2.2. Analyse des données recueillies par "les questions du jour"

La tâche collaborative *les questions jour* a pris un peu de temps à se mettre en place au premier semestre. Les participants semblaient quelque peu déroutés face à cet espace de liberté. La forme "*quoi de neuf ?*" initialement mise en place ne convient pas à ce public adulte qui ne forme un groupe physique que durant 90 minutes par semaine. Le faible niveau de langue y est sans doute pour beaucoup, mais il ne faut pas non plus négliger la trop grande taille du groupe à ce moment-là (20 à 25 personnes) ainsi que la configuration de la salle qui se prête surtout à un enseignement frontal (*cf.* schéma p. 20) et ne permet pas de se mettre en cercle et assis sur un même plan d'égalité.

Cependant cette pratique est rentrée dans les mœurs grâce à certains membres du groupe plus demandeurs que d'autres. De son côté, l'enseignante a acquis également de l'expérience pour faire *sortir* les questions. On peut mesurer le succès de ce dispositif par le fait qu'il a été nécessaire d'en créer un relais en distantiel sous la forme du forum *questions de français*. Par ailleurs, il a tout de suite bien fonctionné au second semestre.

Regardons maintenant les différents types de sujets et thématiques qui sont apparus durant les rencontres en présentiel.

Veillez consulter le tableau en annexe 3 (p. 89) pour plus de précisions.

³⁹ Au second semestre, ce dispositif a changé de nom devenant *les 10 minutes de questions libres du jour*.

Conventions : Chaque question a été numérotée dans l'ordre d'apparition. Les numéros entre parenthèses se réfèrent au numéro de la question.

V.2.3. *Constats généraux*

Ce qui frappe en premier lieu, c'est l'éclectisme des questions. Cet éclectisme corrobore le fait que chaque apprenant est unique, comme son parcours d'apprentissage et que les questions qu'il se pose dépendent de ses caractéristiques personnelles : son âge, son statut social, ses études, sa langue première, ses curiosités personnelles, le fait qu'il fasse ou non les devoirs facultatifs d'entraînement et qu'il en lise ou non les corrections, ses loisirs, son lieu d'habitation (20, 32)... et même ce qu'il a mangé à la cantine avant de venir (36). Notons également que cet éclectisme ne freine pas la production des questions qui arrivent à profusion, signe que la parole est bel et bien libre. Fait du hasard ou non, nous n'avons jamais eu deux fois la même question. Le fait que les questions soient écrites dans un fichier - sorte de main courante de la rencontre en présentiel - et qu'elles soient signées peut l'expliquer en partie.

Les besoins exprimés par le *dispositif questions du jour* sont dans l'ensemble plus ciblés que ceux du *dispositif post-it*. Cela s'explique par les raisons suivantes.

Tout d'abord, ce dispositif a été introduit lors de la 2^{ème} rencontre, après que la séance a été consacrée à un des besoins très précis exprimés par le *dispositif post-it* (par exemple, *acheter un sac-poubelle taxé* pour le second semestre). Les apprenants ont pu alors mieux appréhender le type de besoins susceptibles de donner lieu à une séquence d'apprentissage après en avoir fait l'expérience. Cet exemple leur aura montré la voie. Ensuite, contrairement au *dispositif post-it* où la durée impartie à l'expression du besoin n'était bornée que par la remise du dernier post-it, le *dispositif questions du jour* est d'emblée annoncé comme ne durant que 10 minutes⁴⁰. Autre explication : le mode oral et spontané contraint les apprenants d'un niveau A1 à formuler des questions relativement simples auxquelles je m'applique - en sollicitant d'abord le groupe - à répondre le plus simplement possible sur-le-champ lorsque cela est possible ou bien en annonçant que le sujet sera traité ultérieurement en présentiel ou bien que je mettrai des ressources le

⁴⁰ Afin de rendre la chose évidente pour tous, j'utilise le minuteur de mon ordiphone en verbalisant le fait que je le règle sur 10 minutes et en le montrant ostensiblement. Quand il sonne, j'annonce que les *questions du jour* sont terminées pour cette séance, mais que le forum *questions de français* reste à disposition sur Moodle. J'applique cette procédure durant les deux premières rencontres, après cela les 10 minutes sont à mon appréciation et durent en fonction du nombre et de l'intérêt des sujets ainsi que du programme du jour.

concernant sur Moodle. Pour clore cette liste de justifications des 10 minutes programmées, les *secrétaires de séance* épuisent leurs forces et leur bonne volonté au bout de quelque temps et ne sont pas fâchés de quitter leur poste. Les ménager permet de ne pas décourager les suivants.

Examinons maintenant quelques grandes tendances parmi les sources de questionnement des participants qui ont alimenté les *questions du jour*. Un même besoin pouvant relever de plusieurs catégories selon le contexte communicatif (qui l'expose, à qui, quand et pour quoi faire).

V.2.4. La vie personnelle

L'objectif principal de la formation, l'amélioration de la vie personnelle des participants, se mesure largement par le nombre de besoins qui s'y rapportent de près ou de loin, cette caractéristique concernant les 2/3 du corpus. On y trouve des besoins liés à des savoir-faire très ciblés nécessaires à la vie quotidienne de l'apprenant tels que : *écrire un courriel* (13, 26 et 55), *demander si une chaise est libre à la cafétéria* (41) ou bien *demander l'accès au laboratoire de recherche dans lequel on travaille* (42). D'autres sont bien plus vastes (*demander quelque chose poliment dans un magasin* (52) et parfois délicat à répondre (*comment rentrer en contact avec des Suisses, quelles sont les coutumes* (61) que l'on pourrait traduire par *comment puis-je me faire des amis ici*). Les sujets vastes ou délicats peuvent parfois être embarrassants ou donner lieu à des agacements de la part de certains participants. Cela est dû au manque de contextualisation pour les sujets vastes ou au caractère trop personnel pour d'autres sujets. Il est alors du rôle de l'enseignante-animatrice de faire accepter l'atmosphère d'expérimentation de la formation et de désamorcer les agressivités pour que l'attente des apprenants trouve un élément rassurant.

V.2.5. La formation elle-même

La FHL, elle-même est une grande pourvoyeuse de besoins (environ 2/3 du corpus également), démontrant ainsi l'utilité d'une formation pour mettre à jour les jalons de son apprentissage pour un apprenant. Les questions rendues publiques par les uns alimentent la

réflexion des autres, sur leurs propres besoins, sur les similitudes ou leurs différences. Les activités de la formation induisent des besoins. Par exemple, un échauffement ayant pour thématique les couleurs met à jour que la couleur *brune* des cheveux de certains peut-être perçue comme *noire* par d'autres (16) ou bien que des chaussures *marron* en France sont *brunes* en Suisse. Ou bien alors, toujours lors d'un échauffement, des apprenants éprouvent le besoin de dire que c'était *drôle* (18) ou de savoir comment on dit "applaudir" (5).

Les corrections d'un devoir d'entraînement déposé sur Moodle invitent un hispanophone à s'interroger sur l'utilisation des pronoms relatifs composés en français (60) ou bien alors sur l'utilisation de *très* et de *trop* (39). Ces mêmes corrections provoquent une réflexion sur la différence entre des formules d'appel pour un courriel en Iran et en Suisse (55).

La vie sociale du groupe en elle-même devient source de besoins : un jour où je m'étais absentée de la salle de cours en disant "*je reviens dans 2 minutes*", une participante a demandé à mon retour pourquoi je n'avais pas plutôt dit "*je retourne dans 2 minutes*" (46). Autre exemple : un membre du groupe arrivé en retard a tenu à s'en excuser en français en expliquant qu'il avait eu *une panne d'oreiller* (49). Au-delà du groupe, la vie sociale de l'EFLE - qui organise une fête de l'École regroupant tous ses étudiants lors d'une soirée annuelle - a fait éclore le besoin de savoir demander *comment il faut s'habiller pour participer à une soirée* (26).

Tous ces besoins deviennent concrets parce que la formation les contextualise dans la vie réelle (privée, estudiantine, professionnelle et d'apprenant en FLE) et acquièrent ainsi une valeur aux yeux du groupe qui se les approprie.

V.2.6. La langue source et le lexique

Tous les membres du groupe s'expriment principalement en anglais (principalement plutôt en globish) dans leur vie quotidienne⁴¹, bien que cela soit rarement leur langue première ; c'est donc à partir de cette langue que des questions de traduction apparaissent de façon explicite. On pourrait intituler ce type de besoins "*comment dit-on...?*". En voici quelques exemples : *should I do something* (6) un besoin ressenti par un participant qui voulait savoir si un devoir donné à faire sur Moodle était obligatoire ou

⁴¹ À l'exception d'une seule, assistante en section d'espagnol.

non ; *it was funny* (18) besoin apparu après une franche rigolade du groupe lors d'un échauffement consistant à effectuer des calculs mentaux ; les noms d'animaux ou de sports (23, 24) deviennent nécessaires en regardant la bande-annonce du prochain film du ciné-club ; les verbes *allumer* et *éteindre* que l'enseignante utilise pour donner des instructions concernant la lumière de la salle ou l'utilisation des ordinateurs portables (47) sont-ils traduisible par *turn on/turn of* ou par *switch on/switch off* ? C'est à partir d'éléments existants et partagés par le groupe (une façon de dire en anglais) que ces apprenants adultes construisent leurs nouvelles connaissances.

V.2.7. L'observation et la pratique de la langue cible

Les stimuli concernant l'observation du français dans son fonctionnement grammatical ou lexical alimentent également la panoplie des besoins. Des questions de contraste d'une autre forme voient alors le jour. Cette fois-ci, ce n'est plus une langue source qui sert de base à une comparaison, mais la langue cible. On pourrait alors les regrouper sous l'étiquette "*quelle est la différence entre... et...* ". Voici des exemples pour illustrer ce propos : une question directe (tu viens ?)/une question comportant *est-ce que* (est-ce que tu viens ?) (7) ; les différentes d'utilisation de TU et VOUS (10), entre *puis-je* et *je peux* (17), entre *mieux* et *meilleur* (38), entre *très* et *trop* (39), entre *des* et *les* (50) entre *savoir* et *connaître* (54) entre *lorsque* et *quand* (59). Toutes ces questions ne sont pas présentées par les participants comme des questions relatives à la grammaire, au lexique ou tout autre aspect de la langue. Si elles ne sont pas illustrées par un contexte précis, les apprenants éprouvent le besoin d'opposer un élément ou une façon de faire ou de dire à un autre élément à une autre façon. Leur prise de conscience de cette dualité est source de confusion et c'est le besoin de lever cette confusion qui s'exprime ainsi.

V.2.8. La nécessité d'une sensibilisation pour exprimer les besoins phonologiques

Comme nous l'avons vu plus haut, les questions phonologiques (besoins horizontaux) ne sont pas exprimées par les participants de niveau A1 à l'aide du *dispositif post-it*. C'est également le cas pour celui des *questions du jour*, sans mon intervention.

Les questions de prononciation que l'on trouve dans les *questions du jour* ont en fait été provoquées par moi-même au cours d'une rencontre où j'ai clairement demandé à chacun, lors d'un échauffement, de me donner des mots difficiles à prononcer, pour les travailler et diagnostiquer ensemble l'origine de la difficulté et chercher un moyen d'y remédier. J'ai alors ouvert la porte d'un grand débarras dans lequel chacun avait entassé beaucoup de mots compliqués ou incertains : les *mots qui se ressemblent en anglais et en français, mais qui se prononcent différemment* (27) pour un enseignant états-unien, la prononciation du "r" à la française (27) pour presque tous les apprenants, le mot *écureuil* (29) pour une hispanophone qui a observé ces animaux dans le parc du campus, le son /tr/ en fin de mot, comme dans le mot *titre* (30) pour un Japonais, le nom de la ville où il habite, *Renens* - /ʁənɔ̃/ - pour un Ukrainien (32), ou bien le mot *bouilloire* pour une Chinoise qui habite en colocation qui doit nommer l'objet à ces colocataires pour savoir qui l'a subtilisé dans la cuisine commune (33).

À la suite de cette sensibilisation aux besoins phonologiques, d'autres besoins sont apparus, le mot *faim* pour un hispanophone qui n'a tout d'abord pas voulu croire que le *m* final n'était pas prononcé (35), le mot *femme* - /fam/ - pour un finlandais qui s'en est trouvé surpris après que je l'ai prononcé plusieurs fois de suite en classe (62).

Dans le cas de la prononciation, l'expression de ce besoin répond principalement à mon propre besoin en tant qu'enseignante et pas à celui des participants, tout du moins de façon spontanée. Je n'ai pas su être assez patiente pour attendre que ce besoin se manifeste de façon totalement naturelle chez les participants, j'ai dû le provoquer.

Le fait que les productions orales soient corrigées sur la plateforme Moodle ou lors des rencontres ne suffit pas aux participants à présenter en l'isolant une difficulté de prononciation comme un besoin que l'on peut traiter de façon ponctuelle en travaillant un son plutôt qu'un autre. On pourrait qualifier ces besoins, non exprimés, mais néanmoins connus, comme des *besoins tacites* pour les participants, en ce sens qu'ils savent que la prononciation du français est difficile d'une manière générale, ce n'est pas parce qu'ils suivent une formation qu'ils le découvrent. Ce sont également des *besoins implicites*, car les participants de la FHL savent que les enseignants de FLE en général savent que les apprenants de FLE en général savent que leur prononciation est défectueuse (tout comme leurs conjugaisons, ou l'usage des prépositions, pour changer de domaine). Ils acceptent ainsi d'être corrigés et même s'y attendent, puis s'appliquent à modifier la prononciation initialement défectueuse en la corrigeant.

Le guidage de l'enseignante pour identifier les besoins phonologiques de façon circonscrite (en travaillant un son à la fois en contraste avec un autre ou dans une seule position⁴², le rythme ou la prosodie d'un type de phrase, par exemple) est donc nécessaire pour que l'apprenant puisse identifier - dans le grand problème nébuleux que représente la prononciation du français - ses propres micro-objectifs sur lesquels travailler.

V.2.9. Pistes d'amélioration pour "les questions du jour".

Par manque de temps, j'ai pris l'habitude de lire moi-même les fichiers du jour et d'en poster la version audio sur l'espace Moodle. Rétrospectivement, je pense qu'il serait plus profitable pour les apprenants, pour les *secrétaires de séance* par exemple, d'en enregistrer la lecture eux-mêmes. Cette consigne aurait pour mérite de les faire se concentrer sur la prononciation au moment de la rédaction dudit fichier et donc de renforcer leurs connaissances du passage graphie-phonie.

Certaines questions étaient hors contexte et rendaient les explications difficiles à fournir. Par exemple, une participante se souvenait d'avoir lu le mot "dont" dans un journal, mais ne pouvait citer ni le contexte ni la phrase dont il était extrait (12). Même en donnant pour consigne que ce type de questions nécessite un contexte, le problème était récurrent. Le besoin doit être proportionnel au niveau de l'apprenant. Il faudrait passer plus de temps à observer des textes authentiques pour travailler la compréhension globale et surtout mieux sensibiliser au fait que certaines questions n'ont pas forcément de réponses nécessaires au niveau A1, pour simplement vivre la langue et non pas l'étudier.

V.3. Le dispositif "Forum : les questions de français"

V.3.1. Présentation du forum "les questions de français".

Naturel prolongement du *dispositif questions du jour* précédemment décrit, le recueil des besoins en présentiel s'est vu complété par un dispositif en distanciel.

⁴² Par exemple, le R en position initiale, au milieu d'un mot ou en fin d'un mot ne présente pas les mêmes difficultés.

À la fin de la 4^{ème} rencontre de la première session, un étudiant est venu me trouver avec une liste de questions préparées tout spécialement pour être posées ce jour-là et n'ayant pu être soumises au groupe, faute de temps. La rencontre se terminant, la salle devant être libérée et les questions devant être posées à l'ensemble du groupe, l'enseignante a alors coiffé sa casquette de conceptrice et a répondu : *"vous devriez les écrire sur le forum Moodle que je vais créer pour cela dès ce soir"*. Et c'est ainsi qu'est né le forum *"questions de français"*.

Ce forum a ensuite été présenté à l'ensemble du groupe lors du 5^{ème} rendez-vous. Il avait été annoncé comme étant un lieu en distantiel du même type que le dispositif en présentiel *"questions du jour"*, où les questions pourraient être posées à l'oral comme à l'écrit en français ou en anglais. Tout comme les questions posées en présentiel, l'ensemble du groupe est clairement invité à y répondre.

V.3.2. Analyse des données recueillies par "le forum : les questions de français" au premier semestre.

Le mode d'abonnement étant automatique, tous les participants du cours sont initialement abonnés, mais peuvent se désabonner quand ils le veulent. Hormis l'enseignante, 3 étudiants seulement y ont écrit. Il a fait l'objet de trente consultations de la part de 5 étudiants en tout lors de la première session de la FHL, ce qui est peu.

Les sujets concernaient le fonctionnement de la langue : la différence entre *ce* et *cette*, la différence entre les *pronoms compléments directs* et *indirects*, *comment utiliser le futur simple*, la différence entre *lorsque* et *quand*, entre *car* et *parce que*, entre *savoir* et *pouvoir* et entre *savoir* et *connaître*. Je répondais à ces questions sur le forum dédié, mais je les abordais aussi lors des rencontres et je n'ai pas trouvé que les étudiants qui formulaient ces questions étaient très motivés pour les poser. Les questions de grammaire m'ont intriguée et j'ai cherché à savoir comment des questions aussi vagues et faisant appel au métalangage, telles que *quelle est la différence entre les pronoms compléments directs et indirects* ou bien *comment utiliser le futur simple*, pouvaient bien émerger. Il s'agissait en fait de leçons reçues dans un autre cours et que l'apprenant ne comprenait pas. On voit donc ainsi que les autres cours de FLE soulèvent des besoins, tout du moins les besoins de comprendre le métalangage et de savoir faire un exercice à trous. En effet, un des postes de ce forum montrait clairement que l'apprenant cherchait à faire un exercice

de grammaire pour travailler sa mémoire et ses facultés cognitives et non pas à utiliser la langue pour lui-même dans des conditions authentiques (cf. annexe 5 p. 94).

Une seule question n'était pas technique, mais plutôt en relation avec les usages locaux de la langue : l'emploi de la locution typique suisse romande : *si jamais*⁴³. Mais rien ne laisse présager si cette question était due à l'expérience de l'avoir entendu en milieu authentique ou si elle avait été introduite dans un autre cours.

Je ne trouve pas que ce forum fut un succès au premier semestre, comparé au *dispositif questions du jour* en mode présentiel. Tout d'abord parce que les étudiants ne donnent pas beaucoup de précisions sur les motivations de leurs questions alors qu'oralement il est très facile de leur demander pourquoi ils éprouvent le besoin de savoir telle ou telle chose. Ensuite, le reste du groupe n'a pas participé à la construction de la réponse, seule l'animatrice du forum a répondu et les objectifs de construction collective du savoir et de pratiques de la langue par interactions asynchrones ne sont pas atteints.

V.3.3. Évolution du dispositif "forum : les questions de français"

Alors qu'au premier semestre ce forum avait été créé sous la pression de la nécessité, au second semestre, ce forum n'a tout d'abord pas du tout pris. Il avait pourtant été mis en place et indiqué dès les premières séances. Plusieurs pistes peuvent tenter d'expliquer ce phénomène.

Tout d'abord, l'étudiant moteur de ce forum et qui était à l'origine de 50 % des questions au premier semestre n'était plus présent et aucun des membres du nouveau groupe ne l'a remplacé⁴⁴. Ensuite, les conditions matérielles de la FHL ont changé au second semestre. Nous sommes passés d'une salle d'enseignement encombrée de tables et de chaises où personne ne peut plus bouger une fois assis, à une salle où le mobilier est totalement escamotable et donc mobile, où il n'y a pas de places attitrées par force d'habitude, où nous sommes tous en cercle sur un pied d'égalité et où surtout il y a accès à des ordinateurs portables (cf. plans des salles p. 20). C'est ainsi qu'afin de s'initier plus rapidement à la dimension distantielle de la formation, les participants ont pu,

⁴³ Comme dans : *Appelez-moi, si jamais*.

⁴⁴ Bien qu'étant rentré à Singapour, cet étudiant fait désormais partie des "coucou", puisque je peux observer avec grand intérêt sa connexion à l'espace Moodle de la FHL du second semestre plusieurs fois par semaine.

dès les premières séances en présentiel, visiter notre espace Moodle et en utiliser les ressources présentes en autonomie guidée. En m'inspirant de formations à distance que j'avais moi-même suivies, j'ai créé un forum "*Qui est qui ?*" pour cette FHL, dans lequel chaque membre était invité à se présenter⁴⁵ et à poser des questions à ceux qui y avaient déjà écrit. Les participants ont passé beaucoup de temps en mode distantiel sur ce forum. Il se peut qu'ils aient considéré leur quota d'interactions asynchrones comme étant largement atteint, l'apprentissage du français n'étant pas leur seule occupation. Autre explication possible : à chaque séance marquant le début d'une séquence d'apprentissage, j'ai physiquement pris en main le post-it déclencheur de celle-ci. Les participants pouvaient ainsi constater de visu que leurs besoins étaient ou allaient être pris en compte.

Un évènement de la vie réelle d'une participante a pourtant renversé la situation. Elle a eu un accident de voiture et m'a alors envoyé un courriel de façon privée dans lequel elle me demandait de l'aide lexicale pour l'aider dans cette épreuve. Je lui ai alors demandé de poster sa demande sur le forum *questions de français* et celui-ci a pris une tout autre direction qu'au semestre précédent, puisqu'un fil de discussion a été créé entre les membres du groupe sur ce sujet (cf. annexe 5 p. 94) et qu'un autre fil s'est ouvert en réaction, intitulé "*chez le médecin*" et dont voici un extrait : "*l'idée est excellente, mais je n'ai pas de voiture. L'évènement le plus urgent est lorsque je suis malade et je ne pouvais pas dire mon sentiment au médecin.*"

En comparant le courriel initial de la participante dans lequel elle faisait expressément référence à sa vie privée c'est-à-dire son accident personnel en compagnie de sa fille dans sa voiture et ce qu'elle explique dans son poste pour justifier sa demande : "*J'ai une question à tous. S'il est possible pour faire en sujet voiture accident et général accident*", on constate qu'elle en fait un sujet général d'apprentissage et qu'elle s'adresse à *tous* en taisant que son besoin découle de sa vie personnelle. Cela indique que la vie sociale du groupe est toujours artificielle et que pour cette participante, il n'a pas été possible de la mêler à sa vie privée. Par ailleurs, ce poste indique également à tous les limites de la stratégie d'utilisation des logiciels ou apps de traduction quand elle écrit "*Le vocabulaire de voiture et accident est très importante et difficile pour chercher au traducteur dans la situation qu'est stressant.*"

⁴⁵ Ce qui répondait au besoin des post-it n° 26 "*J'ai besoin du français pour raconter sur ma vie, mes interest ; et poser des questions sur les interest des autre gens*" et n° 28 "*présent moi person*".

V.4. Le dispositif "projet final"

V.4.1. *Présentation des projets des participants.*

La formation donnant droit à 2,5 crédits ECTS, il est possible aux apprenants qui le désirent de s'inscrire à l'évaluation, les autres étant considérés comme des membres du groupe à part entière, mais ne recevant pas de crédits.

Le fait que cette formation soit présentée dès le début comme le lieu d'une recherche incite clairement certains participants à s'inscrire à l'évaluation alors qu'ils n'ont pas besoin des crédits, ce qui est le cas des participants ayant un profil d'enseignant/chercheur/assistant/doctorant.

V.4.1.1. *Les projets finaux entièrement libres.*

Au premier semestre, le sujet du projet est entièrement libre ainsi que sa forme. Le seul aspect qui en est imposé est qu'il doit répondre à un besoin personnel concernant l'apprentissage du français. C'est donc la raison pour laquelle il se déroule en deux parties.

La première partie consiste en la présentation et la justification du sujet par le participant au regard de ses besoins personnels. Pour ce faire, l'enseignante interroge régulièrement les participants durant les rencontres sur le choix de leur sujet. Ceux qui ont des difficultés à trouver un sujet à présenter sont reçus à la fin des rencontres pour y réfléchir⁴⁶. À l'issue de cette première partie du projet, les participants ont défini leur sujet et en ont justifié le besoin. S'ensuivent alors des échanges, en présentiel comme en distanciel sur un forum dédié, entre les différents membres du groupe afin de déterminer les outils et les aides nécessaires pour la réalisation du projet. Ceux-ci sont alors mis sur l'espace Moodle ou élaborés en classe si besoin est.

⁴⁶ Anecdote à ce sujet : Trois des participants ont eu beaucoup de peine à comprendre le concept de sujet *libre* sous un format libre, mais qui doit répondre à un besoin personnel. Je les ai reçus tous les trois pour en discuter avec eux. Ils étaient déroutés par tant de liberté et n'arrivaient pas à trouver une tâche qui réponde à un de leurs besoins. Je me suis interrogée sur le fait que cela soit les trois participants du groupe venant d'Asie : un Taïwanais, un Coréen et un Japonais. Il se peut que la culture éducative de ces apprenants en soit la cause. Cependant, tous trois, une fois le concept d'un sujet utile à leur vie personnelle réexpliqué (l'un d'entre eux voulait initialement parler des circuits monétaires mondiaux), ont trouvé et réalisé de très bons sujets au regard de leurs besoins personnels : préparer une demande de stage dans un domaine déjà pratiqué, le football et voyager.

La seconde partie du projet personnel libre consiste en la réalisation de celui-ci, puis en sa présentation finale. Pour plus de détails sur les consignes, voir annexe 6 p. 96.

Commentaires sur les projets finaux libres du 1^{er} semestre

Sur 12 projets entamés, 11 ont vu le jour⁴⁷, 7 ont été formulés de la part du public enseignant/chercheur/assistant/doctorant et 5 du public bachelor/master.

En regardant le tableau des projets *libres* (annexe 8 p. 101), on constate tout d'abord que les participants choisissent des sujets en relation avec leur rôle social à l'université. Ceux qui travaillent en tant que chercheurs ou enseignants privilégient les projets qui se rapportent à leurs activités (projets 2, 4, 5, 8 et 9). Ceux qui sont étudiants en Bachelor et en Master ont des sujets qui se rapportent à leurs loisirs (football : n° 3, chanson : n° 7 et voyager : n° 11). Cependant, ceci n'est pas une règle exclusive puisqu'un participant chercheur en actuariat s'est intéressé au vin (n° 6) et une chercheuse en management à pouvoir lire une histoire en français à sa fille (n° 1). Enfin, trois des sujets mêlent les deux domaines : l'un veut utiliser son domaine de recherche (la géologie), mais pour en faire un sujet de discussion ordinaire dans le cadre de sa vie sociale en général (n° 4), deux autres abordent une recherche d'emploi soit dans le cadre d'une future demande de stage pour présenter un stage déjà effectué (n° 12) ou bien par rapport à la préparation à un entretien d'embauche dans lequel la connaissance du français pourrait être un point positif (n° 10).

En résumé, chacun des projets se rapporte à un aspect identitaire que le participant souhaite mettre en avant en français : une maman, une chercheuse en Sciences sociales, un footballeur amateur, un chercheur en géologie qui veut avoir une conversation informelle, un enseignant en Sciences criminelles, un amoureux du vin, un admirateur de Serge Gainsbourg, une assistante d'espagnol, un dramaturge, de futurs demandeurs d'emploi, un voyageur et un passionné de transport ferroviaire. Les projets finaux libres permettent vraiment d'aller à la rencontre des participants dans leurs particularités et dans l'identité qu'ils souhaitent mettre en avant.

⁴⁷ La participante a cessé sa participation à la FHL pour raisons professionnelles après avoir défini son sujet.

Inconvénients des projets finaux libres du 1^{er} semestre

Tous les participants qui ont présenté des projets finaux *libres* ont tenu à le faire en classe. Il a donc fallu bloquer les deux dernières rencontres pour que chacun puisse faire sa présentation orale. C'est d'une part chronophage et d'autre part le projet des uns n'est pas toujours formateur pour les autres. C'est pourquoi le projet final a changé de forme pour la seconde session de la FHL. Pour ce faire, je me suis inspirée du projet n° 11⁴⁸ présenté au premier semestre (annexe 8 p. 101) en combinaison avec un outil Moodle développé par les ingénieurs pédagogiques de l'UNIL : le *journal d'apprentissage*.

V.4.1.2. *Les projets finaux de type "journal d'apprentissage"*.

Le *journal d'apprentissage*, outil développé par les Cours de vacances de l'UNIL

se présente comme un cahier personnel en ligne, dont les pages se construiraient selon un ou des modèles prédéfinis par l'enseignant-e par combinaison de blocs de textes, images, et séquences sonores. Chaque contribution peut être corrigée dans le texte et via un fil de discussion asynchrone dédié, en plusieurs versions successives, et celles-ci peuvent être affichées deux à deux pour comparaison. Un système de notifications permet de gérer le suivi du travail, et une fois terminé celui-ci peut être exporté en format PDF joliment mis en page, comme s'il s'agissait d'un vrai « Journal ».

(Extrait de la page du site de l'UNIL sur le *Journal d'apprentissage*)

Au moment de l'écriture de ce mémoire, les sujets des *journaux d'apprentissage* des participants du second semestre ne sont pas tous déterminés, le groupe est encore en phase de réflexion et a seulement fait des propositions de sujets, soit dans le cadre présentiel, soit via un forum dédié. Certains ont commencé la rédaction de leurs questions et les ont même déjà enregistrées. Pour connaître les consignes des projets finaux libres de type *journal d'apprentissage*, veuillez vous reporter à l'annexe 7 p. 98. Pour consulter le modèle de journal donné aux participants, veuillez consulter l'annexe 9 p. 102. Cependant, voici les thèmes proposés par le groupe de la seconde session de la FHL :

⁴⁸ Le participant - qui voulait voyager en Suisse et en France en train - n'arrivait pas à trouver la forme de son projet. Je la lui ai donc suggérée en m'inspirant des tâches qui sont demandées aux étudiants des *Cours de vacances* de l'UNIL : préparer les questions qu'il souhaitait poser à l'employé au guichet des chemins de fer suisses pour prendre un billet de train, puis aller les poser véritablement à la gare en enregistrant sa conversation, puis transcrire la conversation (avec l'aide du groupe, il y a eu plusieurs versions). Le diaporama est un choix qu'il a fait sans suggestion de ma part.

- 1- s'inscrire au mur d'escalade de sa commune,
- 2- demander des informations pour s'inscrire à un cours de voile,
- 3- comprendre les instructions du cours de yoga,
- 4- demander des informations à l'institutrice de sa fille sur le fonctionnement du système scolaire primaire vaudois,
- 5- visiter des appartements à louer,
- 6- demander des informations au concierge d'un bâtiment de l'UNIL où l'apprenante travaille (les motivations de l'apprenante pour ce sujet ne sont pas encore claires),
- 7- acheter une carte de réduction pour les transports "voie 7",
- 8- acheter une carte journalière de transport.

Jusqu'à présent (mi-avril), trois des thèmes déjà abordés dans les projets précédents ont réapparu : circuler, les loisirs et la famille. Les transports en train semblent être un thème récurrent. Visiter un appartement est un thème nouveau lié à la vie privée d'une participante qui cherche à déménager. Tous concernent la vie personnelle des participants.

Pour le moment, il n'est pas prudent d'en dire plus sur l'utilisation de ces *journaux d'apprentissage* comme outil de recueil des besoins des participants de la FHL, le semestre n'étant pas terminé, on peut néanmoins constater que les *projets finaux* entièrement libres du premier semestre se rattachaient plus à *être* soi dans la langue et que les *journaux d'apprentissages* semblent être plutôt liés à *avoir* quelque chose ou *agir* à l'aide de la langue. Ceci peut s'expliquer par la forme de chacun des projets. Le *projet final libre* n'avait aucun modèle et a été présenté oralement au groupe dans sa phase finale, alors que le journal d'apprentissage suit un modèle et est adressé à l'enseignante en priorité pour validation et corrections régulières, même si les dossiers finaux peuvent être consultés par tous lors de la dernière rencontre.

VI. CONCLUSIONS

VI.1. Réponses aux problématiques

Quels sont les besoins concrets d'un public hétérogène allophone LANSAD A1?

Tout d'abord, les besoins exprimés sont éclectiques, touchent des domaines bien différents et parfois inattendus (sacs-poubelles). Ils changent et évoluent au fil de la formation et peuvent être influencés par la formation elle-même ou une autre (comprendre le métalangage utilisé dans d'autres cours). Ils peuvent être très ciblés (acheter une carte de réduction) ou très vastes (se faire des amis francophones). Certains besoins concernent beaucoup d'apprenants (écrire un courriel) ou très peu (prononcer le nom de la commune où l'on réside). J'ai validé mes intuitions en les confrontant à ma recherche-action et comme supposé, les besoins concrets d'un public allophone LANSAD A1 ne correspondent pas nécessairement à ceux mentionnés par le CECRL et dépendent surtout de chacun, de son profil, de sa vie, de ses goûts et de son niveau d'exigence personnels.

Ce public exprime spontanément plus souvent des besoins *verticaux* - plus concrets et se rapportant à des situations-problèmes réelles - et rarement des besoins *transversaux* - concernant plutôt la langue en elle-même. Ce public qui **vit** déjà dans un milieu homoglotte, souhaite justement y vivre dans de meilleures conditions de confort, mais a du mal à se fixer des micro-tâches à caractère transversal pour y parvenir, compte tenu de son niveau A1 ainsi que du peu de temps de formation dont il dispose.

Des apprenants LANSAD A1 ne peuvent pas exprimer tous leurs besoins a priori, en début de formation ou de séjour en milieu homoglotte. Ils en prennent conscience au fil d'une formation ciblée sur l'auto-observation. L'expression du besoin ne va pas de soi et n'est pas (encore) naturelle dans une formation en langue, c'est un éveil progressif et long à mettre en place, nécessitant un accompagnement. Le niveau A1 en soi n'est pas un handicap à cette expression. Il faut y habituer les apprenants afin que ce processus rentre dans leur boîte à outils.

Les besoins d'un groupe lui sont propres et le travail de prise de conscience des besoins est à faire pour chaque nouvelle session de la FHL et en continu.

Des outils pour connaître les besoins de ce public ont été conçus, mis en place, testés, puis adaptés. La précision des besoins s'affine au fur et à mesure de la formation. Le *dispositif post-it* éveille à la prise de conscience qu'en milieu homoglotte on a des besoins auxquels l'apprentissage de la langue répond, que l'on apprend une langue non pas pour seulement faire travailler sa mémoire, mais en être un usager, c'est-à-dire pour interagir et

faire quelque chose avec (par ex. : avoir des relations sociales avec ses voisins) et que cela permet d'*être* dans la société (comprendre ce qui se dit autour de soi, s'adapter à la vie locale) et d'y avoir des émotions (de la joie en s'amusant). Les dispositifs *questions du jour* et *forum des questions de français* permettent de faire émerger des besoins *transversaux* (par ex. : le sens de RDV) ou dépendants d'une expérience temporellement proche (par ex. : comment demander si une chaise est libre à la cafétéria). Le *dispositif projet final* permet de transformer une situation-problème de la vie réelle, en tâche de formation et d'évaluation combinant à la fois un besoin *vertical* et des besoins *transversaux* qui apparaissent au gré de sa réalisation.

Parvenir à faire émerger puis formuler leurs besoins par les apprenants - par une maïeutique s'appuyant sur ces dispositifs - constitue une tâche des plus délicates de cette FHL, pour les apprenants comme pour l'enseignante.

Comment utiliser les besoins éclectiques d'un public hétérogène allophone LANSAD A1 pour construire une FHL pour lui et avec lui ?

Compte tenu des caractéristiques des besoins des apprenants décrites au point précédent, les thématiques de la FHL ne peuvent pas être véritablement déterminées à l'avance. Cette recherche-action n'en était d'ailleurs pas le but. Les différents dispositifs de recueil des besoins permettent en revanche de déterminer le canevas et l'articulation entre le présentiel et le distanciel de la formation. Ils servent de structure à une construction dynamique de la formation dans laquelle les apprenants sont pleinement et explicitement associés, en toute conscience.

Les utilisateurs finaux que sont les participants de la FHL fournissent leurs propres briques pour la construction de leur formation qui devient donc ainsi participative, vivante - au sens biologique - et s'adapte à leurs mesures. De ce fait, ils en deviennent les acteurs et se construisent socialement dans et en dehors de la formation, améliorant de la sorte leur confort de vie d'allophones.

L'architecte-chef de chantier (la conceptrice/enseignante/organisatrice/animatrice) a quant à elle le rôle de faire émerger les besoins. En s'appuyant sur ses connaissances et son expérience professionnelles, elle opère des choix, hiérarchise et combine les besoins pour en faire des objectifs de formation qu'elle articule dans les modes présentiels et distanciels, selon la nature des besoins et les participants concernés. Puis, à partir des situations-problèmes exprimées par les apprenants, elle les guide et les accompagne dans la conception

et la réalisation de tâches qui leur fournissent le scénario de leur apprentissage. Elle structure, construit et alimente l'espace Moodle (ou toute autre plateforme de même nature) de la FHL au fur et à mesure de l'apparition des besoins du groupe dans son ensemble ou de certains participants seulement, afin que chaque apprenant y trouve les ressources nécessaires à son apprentissage, au moment où il en éprouve le besoin ou bien lorsque ce besoin est détecté par l'enseignante, comme bien souvent dans le cas des besoins transversaux.

J'ai imaginé les différents aspects de mes actes pédagogiques et expérimenté une FHL en plaçant l'apprenant et ses besoins à l'origine de ceux-ci au lieu de la langue pour elle-même. J'ai mis en place des concepts, je les ai testés puis adaptés et les ferai encore évoluer. Il reste maintenant à continuer de tester ma démarche afin de la développer, de l'améliorer et aussi de la faire admettre comme normale par le public concerné.

VI.2. Prise en compte des résultats pour les prochaines éditions.

Lors des prochaines éditions de la FHL, afin d'améliorer l'exploitation des besoins exprimés par les participants, j'envisage les plans d'action suivants :

- Travailler sur la mise en contexte des questions des participants, notamment pour le *dispositif questions du jour* et leur en faire prendre l'habitude (*cf.* la question sur le sens du mot "*dont*" hors de tout contexte).

- Amener les apprenants à exprimer des besoins compatibles avec les connaissances déjà acquises ainsi qu'avec leur niveau de langue et leurs capacités cognitives, pour avoir des ambitions plus modestes et en relation avec le volume d'heures de leur formation.

- Évaluer avec chaque nouvelle session s'il y a des sujets à caractère plus universel. Seule la répétition d'un besoin sur plusieurs sessions permettra de le valider (par ex. : *l'écriture d'un courriel*, besoin exprimé lors des deux sessions).

VI.3. Pour aller plus loin...

Des besoins de la conceptrice/enseignante/organisatrice/animatrice ont aussi concouru à la construction de cette FHL (prononciation des noms des participants, alphabet pour dicter des mots aux secrétaires de séance, les nombres, les compétences techniques nécessaires pour le mode distantiel, etc.). Ceux-ci mériteraient également de faire l'objet d'une recherche en tant que déclencheurs de séquences d'enseignement, afin d'établir un meilleur schéma théorique de la co-construction d'une formation hybride en langue basée sur les besoins de tous ses acteurs.

J'aimerais finir en disant que les apprenants ont souvent manifesté du plaisir à participer à cette FHL. De mon côté, j'ai eu pareillement beaucoup de plaisir avec eux, tout comme à mener cette recherche et je serais heureuse de pouvoir la compléter d'une manière ou d'une autre.

Bibliographie

BRUDERMANN C. et POTEAUX N. (2015), "Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage", *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2015, Consulté en janvier 2017 sur <http://dms.revues.org/1003> ; DOI : 10.4000/dms.1003

CATROUX M. (2002), "Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002 Consulté en janvier 2017. URL : <http://apliut.revues.org/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276

CHABRUN, C (2015-2016), *Entrer en pédagogie Freinet*. Paris : éditions Libertalia.

CHAUVET, A. & coll. (2008), *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : éditions Alliance Française de Paris-Île-de-France et CLE International.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Consulté en avril 2017 sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

CUQ J.-P. (dir) (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : Coédition ASDIFLE et CLE International.

DEGACHE C. et NISSEN E. (2008), "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions", *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 1 | 2008, document alsic_v11_11-rec5, URL : <http://alsic.revues.org/797> Consulté en janvier 2017 sur : <http://alsic.revues.org/797>

LEBRUN M. (2015, a) – MOOC *La classe inversée à l'ère du numérique – session 2 – semaine 0* : Parole d'universitaire – Qu'est-ce que la classe inversée ? Vidéo extraite de la conférence du 18 mars 2015 au centre Canopée-Poitiers LA PÉDAGOGIE INVERSÉE – De quelles hybridations parlons-nous pour l'éducation de demain ? Plateforme France Université Numérique – Réseau CANOPÉ Consulté en avril 2017 : <https://www.fun-mooc.fr/courses/Canope/80001S02/session02/about>

LEBRUN M. (2015, b) – MOOC *La classe inversée à l'ère du numérique – session 2 – semaine 5* : Parole d'universitaire – L'hybridation, un mot clé pour faire évoluer ses pratiques. Vidéo extraite de la conférence du 18 mars 2015 au centre Canopée-Poitiers LA PÉDAGOGIE INVERSÉE – De quelles hybridations parlons-nous pour l'éducation de demain ? Plateforme France Université Numérique – Réseau CANOPÉ Consulté en avril 2017 : <https://www.fun-mooc.fr/courses/Canope/80001S02/session02/about>

NISSEN E. (2014), MOOC *Enseigner et former avec le numérique en langues – session 1* – "Semaine 1 : La Formation Hybride en Langue". Plateforme France Université Numérique – ENS Cachan – Université Paris Saclay.

MANGENOT, F. (2008), "Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication". *Lingua e nuova didattica 3* (juin 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18- 19-20 ottobre 2007, p. 78-88. Consulté en janvier 2017 <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/formations-hybrides.pdf>

PUREN, C. (2004) "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle", *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 06 janvier 2013, consulté le 03 avril 2017. URL : <http://apliut.revues.org/3416> ; DOI : 10.4000/apliut.3416

PUREN C., (2011) "Compétence d'apprentissage et compétence culturelle". Vidéo d'une conférence (1h05) donnée dans le cadre des Journées pédagogiques du Centre de langues de l'Université de Lausanne, journée du 2 avril 2011 *Approche actionnelle et autonomie : nouveaux enjeux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*. https://www.youtube.com/watch?v=d7f9Ssbz_rk Consulté en avril 2017

POTEAUX N. (2015), "L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 1 | 2015, mis en ligne le 27 janvier 2015 Consulté le 18 janvier 2017. URL : <http://apliut.revues.org/5015>

REY A. (dir.) (2005), *Le dictionnaire culturel de la langue française*. Éditions Le Robert.

ROBERT, J.-P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys. P. 166

VAN DER YEUGHT M. (2014), "Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 1 | 2014, mis en ligne le 03 mars 2014, Consulté en janvier 2017 sur <http://apliut.revues.org/4153>

TANO, M. (2015), "Résultats de l'enquête : les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes dans le secteur Lansad" [En ligne]. Metz : Université de Lorraine (ENIM, L-INP)/Université Paris Ouest Nanterre La Défense (France 138 EA 369 CRIIA REDESC), 2015. *Rapport d'enquête*. Consulté en janvier 2017 sur <https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJcFh1QktHTGI5cDg/view?usp=sharing>

TANO, M. (2016), "L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° spécial 1 | 2016, Consulté en janvier 2017. URL : <http://apliut.revues.org/5553>

Sitographie

Dufeu, B. PDL, *Psychodramaturgie Linguistique*.

Consulté en avril 2017 : <http://www.psychodramaturgie.de/engine.php?pag=homep&lin=fra>

EFLE, *École de Français Langue Étrangère*

Consultation avril 2017 : <https://www.unil.ch/files/live/sites/soc/files/shared/pdf/GE0809/GE08-09EFLE.pdf>

France Université Numérique (2014). *Enseigner et former avec le numérique en langues – session 1 - cours Mooc - ENS Cachan – Université Paris Saclay*.

Consulté en novembre 2014 :

https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006/Trimestre_4_2014/courseware/5d3d9a7d50e64f8eb4e1b9b74d4f8b82/

France Université Numérique (2017). *Enseigner et former avec le numérique en langues (3^{ème} édition) - cours Mooc - Université Grenoble Alpes*.

Consulté en mai 2017 : [https://www.fun-mooc.fr/courses/course-](https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92007+session03/courseware/5d3d9a7d50e64f8eb4e1b9b74d4f8b82/3bf0d1447ce645779435c66485aaf51e/)

[v1:grenoblealpes+92007+session03/courseware/5d3d9a7d50e64f8eb4e1b9b74d4f8b82/3bf0d1447ce645779435c66485aaf51e/](https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92007+session03/courseware/5d3d9a7d50e64f8eb4e1b9b74d4f8b82/3bf0d1447ce645779435c66485aaf51e/)

MOODLE, *plateforme d'apprentissage*

Consulté en avril 2017 : https://docs.moodle.org/3x/fr/%C3%80_propos_de_Moodle

PUREN, Christian. Site personnel.

Consulté en avril 2017 : <https://www.christianpuren.com/>

NISSSEN, Eike en tant que membre de Lidilem (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)

Consulté en avril 2017 : http://lidilem.u-grenoble3.fr/membres/article/consultation-d-une-fiche-membre?mem_id=76

UNIL. Page du site destiné aux futurs étudiants concernant les *langues d'enseignement*

Consulté en avril 2017 : <http://www.unil.ch/international/home/menuguid/futures-etudiantes.html>

UNIL. Page du site du service Riset de l'UNIL : espace enseignement et technologie. *Journal d'apprentissage : suivi et comparaison de contributions écrites*.

Consulté en avril 2017 : <https://sepia.unil.ch/eet/notes-moodle/journal-dapprentissage-moodle/>

Glossaire

BESOIN	<p>Terme générique désignant un sentiment pouvant s'exprimer dans la locution "avoir besoin de quelque chose que l'on n'a pas" pour faire quelque chose ou simplement être sur un plan mental et j'exclue le besoin physique ou naturel comme manger, boire, dormir, etc.</p> <p>Connaissances, outils ou savoir-faire nécessaires aux yeux de l'apprenant pour son apprentissage (de la langue française ou d'autres connaissances), pour effectuer des actions liées à sa vie ou simplement être, pour s'exprimer, interagir et comprendre, dans le cadre de sa vie sociale, affective ou professionnelle, et dont il ressent consciemment l'utilité voire la nécessité.</p> <p>Sujets ou thèmes d'enseignements (lexique, grammaire, prononciation, culture, savoir-faire communicatifs, savoir-être, codes sociaux linguistiques, techniques liées à la manipulation de matériel, d'outils ou de ressources informatiques, mise à disposition de ressources, encouragement à l'autonomie de l'apprentissage...) que l'enseignant ressent consciemment comme nécessaires à la mise en place de la formation qu'il dispense, à la cohésion de son groupe d'apprenants et à la progression de ceux-ci dans leur apprentissage.</p> <p>Le besoin est par nature lié à un individu (éventuellement à un groupe) donné à un instant T. Il n'existe que s'il y a prise conscience de son existence. Il peut apparaître, disparaître, se satisfaire, se découvrir, s'exprimer, se taire, engendrer une satisfaction ou une frustration, être fantasmé, s'autoalimenter, se comprendre ou se ressentir, être impérieux, fugace et parfois même insaisissable.</p>
DISTANTIEL	Adjectif ou nom relatif à la partie d'une formation se déroulant à distance, en dehors des heures de rencontres habituelles. Ce terme s'entend en contraste avec présentiel dans le cadre d'une formation hybride.
ÉPISTÉMOLOGIE PERSONNELLE	<i>Théorie [d'un individu] concernant les connaissances, la façon dont elles s'acquièrent et dont on s'assure de leur validité. (Poteaux, 2015 : §22)</i>
FORMATION PARTICIPATIVE DYNAMIQUE	Formation dont le contenu n'est pas défini à l'avance, mais qui est construite par le groupe et pour le groupe. Le contenu s'en trouve donc être éphémère et variera nécessairement d'une session de formation à l'autre en fonction de la composition du groupe.
GROUPE	Ensemble des personnes travaillant de concert dans le cadre d'une FHL. Conceptrice + enseignante + organisatrice + animatrice + participants. La conceptrice/enseignante/organisatrice/animatrice étant dans le cadre de cette recherche-action une seule et même personne assumant de multiples rôles.
LANSAD	Secteur de l'enseignement universitaire en LANGUE pour Spécialistes d'Autres Disciplines. Le public de cet enseignement allant de la première année à l'université en tant qu'étudiant jusqu'à l'exercice d'un enseignement et/ou d'activités de recherches universitaires.

NIVEAU A1	Appelé également <i>niveau introductif</i> ou <i>de découverte</i> s'acquérant après une soixantaine d'heures d'apprentissage, selon le CECRL.
ORDIPHONES	Smartphones, téléphones portables, Natels.
PRÉSENTIEL	Adjectif ou nom relatif à la partie d'une formation se déroulant en présence, c'est-à-dire lorsqu'enseignante/animatrice et apprenants se retrouvent physiquement dans un même lieu à un même moment et de façon régulière. Ce terme s'entend en contraste avec distantiel dans le cadre d'une formation hybride.
RECHERCHE-ACTION	<i>"Processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche."</i> (Catroux, 2002)
UNIL	<u>UNI</u> versité de <u>L</u> ausanne.

Sigles, abréviations et acronymes utilisés

ALAO	Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur.
EFLE	École de Français Langue étrangère. Département de la Faculté des lettres de l'UNIL.
FHL	Formation Hybride en Langue.
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques (Formations dédiées à un groupe particulier d'apprenants comme des chercheurs en biologie ou à une spécialité comme le français de l'hôtellerie ou le français médical).
LANSAD	LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.
MOOC	Massive Open Online Course que l'on peut traduire par "formation en ligne ouverte à tous". Parfois CLOM : Cours en Ligne Ouverts et Massifs, ou encore FLOT : Formation en Ligne Ouverte à Tous.
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (environnement d'apprentissage dynamique, modulaire et orienté objet). Plateforme d'apprentissage disponible sur Internet.
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.
UNIL	UNIversité de Lausanne.

Table des illustrations

Figure 1 : FHL <i>Français de base</i>	16
Figure 2 : Métaphore de l'iceberg	19
Figure 3 : Salles de cours	20
Figure 4 : Cycles de l'apprentissage et de l'enseignement par problèmes (APP).....	33
Figure 5 : Types d'inscription	36
Figure 6 : Utilisateurs de Moodle.....	37
Figure 7 : Présences lors des rencontres.....	37
Figure 8 : Statuts des apprenants.....	38
Figure 9 : Nationalités des apprenants	39
Figure 10 : Configuration du <i>dispositif post-it</i>	45

Table des annexes

Annexe 1 - Déroulement d'une rencontre en présentiel type	77
Annexe 1 ^{bis} - Tâches types de l'enseignante/animatrice entre les rencontres	78
Annexe 1 ^{ter} - Ce qui est attendu des participants entre les rencontres.....	79
Annexe 2 - Liste des besoins recueillis par le <i>dispositif post-it</i>	80
Annexe 3 - Besoins exprimés par le <i>dispositif questions du jour</i>	89
Annexe 4 - Présentation de la FHL aux participants.....	92
Annexe 5 - Exemples de postes recueillis par le <i>dispositif forum pour les questions de français</i> ..	94
Annexe 6 – Instruction pour les projets personnels de la première session	96
Annexe 7 – Instructions pour les <i>journaux d'apprentissage</i>	98
Annexe 8 – Projets finaux <i>libres</i> du premier semestre.....	101
Annexe 9 – Exemple de projet final " <i>journal d'apprentissage</i> ".....	102

Annexe 1 - Déroulement d'une rencontre en présentiel type

1. Accueil et échauffement, debout (travail d'un son, des rythmes de la langue, d'un poème, d'un champ lexical...).
2. Invitation à prendre un post-it et y inscrire un besoin (ou non) puis à le coller (ou non) à tout moment sur le panneau *mes besoins*.
3. Mise au point et commentaires sur les corrections des productions des fois précédentes (si besoin est).
4. Les *questions du jour* avec prise de note par des *secrétaires de séance*.
5. Travail d'un point soulevé lors de l'expression des besoins.
6. Productions en sous-groupe.
7. Discussion autour des projets finaux comptant pour la validation du cours : *Projets personnels* (1^{er} semestre) ou *Journaux d'apprentissage* (second semestre).
8. Présentation, si nécessaire, des nouveautés arrivées sur Moodle de la formation (nouvelles cases, nouveaux forums, nouveaux types de documents, etc.).
9. Rappel que le travail à faire en autonomie est inscrit dans la case du jour de l'espace Moodle de la formation.
10. Prise de congé et invitation à me retrouver dans mon bureau pour qui souhaite s'entretenir avec moi.

Annexe 1^{bis} - Tâches types de l'enseignante/animatrice entre les rencontres

1. Mise en ligne sur l'espace Moodle de la formation de la version audio accompagnant la version écrite du fichier les *questions du jour*.
2. Prise en considération des besoins exprimés par le *dispositif post-it* (par exemple : comment acheter un ticket pour la piscine) pour la conception de la prochaine séquence d'apprentissage.
3. Mise en ligne sur Moodle des ressources nécessaires aux apprenants en relation avec un de leurs besoins de type vertical pour la prochaine séquence d'apprentissage (par exemple : une séquence thématique autour de *louer un logement* – recherche de petites annonces, lexique, prendre rendez-vous, écrire un courriel, visiter...).
4. Mise en ligne des outils généraux dont le besoin, le plus souvent de type transversal s'est fait ressentir lors de la correction de travaux (par exemple : le phénomène de l'élosion à l'écrit) ou bien a été clairement exprimé comme tel (par exemple : l'utilisation de "par" et de "pour") en présentiel de façon spontanée ou à travers le *dispositif questions du jour*.
5. Correction individuelle des devoirs d'entraînement écrits et audio remis via Moodle.
6. Conceptions des consignes pour les prochains devoirs d'entraînement écrits et oraux en relation avec la prochaine séquence d'apprentissage et création des zones de dépôt idoines sur l'espace Moodle du cours.
7. Animation des forums en posant des questions pour demander des précisions ou inviter à une réflexion suite à un poste par exemple.
8. Consultation régulière de ses courriels et réponse aux participants (demandes spéciales, annonces d'absence, etc.)
9. Corrections des postes des forums.
10. Annonce via le forum général que l'espace Moodle du groupe est à jour.

Annexe 1^{ter} - Ce qui est attendu des participants entre les rencontres

	Se tenir informé	Pratiquer	Apprendre* ⁴⁹
1. Consulter ses courriels régulièrement pour lire les postes des forums et les messages de l'enseignante/animatrice.	X		
2. Poster ou répondre aux postes des forums.		X	
3. Relire et écouter le fichier <i>questions du jour</i> de la séance en présentiel précédente. Apprendre les éléments nouveaux ou jugés utiles pour soi (lexique, prononciation, syntaxe, orthographe, etc.).			X
4. Télécharger les ressources mises à disposition, les lire, les regarder, les écouter, les étudier.		X	X
5. Faire les exercices proposés en autonomie.		X	X
6. Poster un devoir écrit et/ou un devoir audio en relation avec la dernière séquence pédagogique (tâches d'entraînement facultatives)		X	
7. Lire ou écouter les corrections des devoirs d'entraînement précédents et s'autocorriger.		X	X
8. Utiliser le forum <i>questions de français</i> pour demander des précisions sur les corrections en cas de nécessité.		X	
9. Suivre les indications de l'enseignante/animatrice pour travailler en autonomie les points proposés lors des corrections.	X	X	
10. Explorer l'espace Moodle pour y repérer les nouveautés et les ressources utiles à son apprentissage.	X		
11. Travailler avec les autres participants.		X	
12. Mettre en pratique dans sa propre vie le contenu du cours.		X	

⁴⁹ Toutes les activités sont potentiellement source d'apprentissage. Dans cette colonne, on trouvera les activités d'apprentissage considérées comme étant faites de façon active et consciente.

Annexe 2

-

Liste des besoins recueillis par le *dispositif post-it*

		rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT - grammaire, vocabulaire, etc.			
		interagir				avoir	faire				être				émotions				
		parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir		frustration		
semestre 1 - semestre 1 - semestre 1 - semestre 1	1	• Besoin pour grammaire pour parler avec mon amie	x		x													x	
	2	• Parler français avec mon voisin. Voir télé en français Parler français avec parents dans l'école de mes enfants	x							x			x						
	3	• <i>To be able to speak with locals.</i> <i>To understand what other french speaking people talking about.</i>	x							x								x	
	4	• Je voudrais parler français (<i>better</i> 😊) pour mes études						x										x	
	5	• Mes besoins : étudier grammaire, prononciation et compréhension.																	x
	6	• Besoins. Pour mes études, mes copains, mes amis, ordinaire vie			x			x											
	7	• Mes attentes. Je voudrais avoir grammaire exercices et parler beaucoup en français.	x																x
	8	• <i>To arrive in Lausanne now and to be able to talk with my friends in the world.</i>	x		x						x								
	9	• Bonne atmosphère.																x	
	10	• <i>Need : daily conversation, write in French.</i>	x						x										
	11	• Je besoin étudier le français parce que j'aime étudier les langues.											x	x	x				

		rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT grammaire, vocabulaire, etc.				
		interagir				avoir	faire				être			émotions						
		parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir		frustration			
semestre 1 - semestre 1	12	<ul style="list-style-type: none"> Parler français avec mes amis et avec mes collaborateurs. Parler français dans la vie de tous les jours à Lausanne. 		x		x	x													
	13	<ul style="list-style-type: none"> Mes besoins : parle bien et lire en français pour travail avec les francophones 		x																
	14	<ul style="list-style-type: none"> Mes besoins : je veux parle bien et parfait français (en) [d'ici] 3 mois (au maintenant). 																		
	15	<ul style="list-style-type: none"> Voyager. <i>Learn French. Have Fun.</i> 																		
	16	<ul style="list-style-type: none"> Français pour comprendre le télé et le radio. 																		
	17	<ul style="list-style-type: none"> Mes besoins : parle français pour recherche temp 																		
	18	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cook</i> "français cuisine". Parler à ma restaurant. Lire 20 minutes. Make nice compliments. 		x																
	19	<ul style="list-style-type: none"> Parler beaucoup de Français dans la classe 																		
	20	<ul style="list-style-type: none"> Pour parler avec mes amis. Improve the articles. Learn basic time structures. 																		
	21	<ul style="list-style-type: none"> Mes besoins sont pouvoir me adapte à la vie lausannoise et aprendre tout les langues possibles 																		
	22	<ul style="list-style-type: none"> Mes besoins : étudie écrites. 																		
	23	<ul style="list-style-type: none"> Bon cuisine de français. Temp. 																		
24	<ul style="list-style-type: none"> Pour travailler. 																			
25	<ul style="list-style-type: none"> Besoins : pour mon travail, pour parler avec les personnes françaises. 		x																	

Au second semestre, les consignes étaient indiquées également par écrit en français au rétroprojecteur.

Pour éviter la confusion avec le dispositif "mes attentes" qui concernaient la façon dont les objectifs "mes besoins" pourraient être remplis, ce dernier a été supprimé.

		<i>Résumé du dispositif : Lors de la première rencontre, les participants sont invités (en français et en anglais) à prendre un ou plusieurs post-it au centre du cercle où ils sont assis et à y écrire anonymement (en français ou en anglais) leurs besoins langagiers précis, personnels et concrets. Que veulent-ils faire en français ? Ils collent ensuite le(s) post-it au centre à côté d'un panneau indiquant "mes besoins". Le tout se passe en silence. La durée n'est pas fixée, on attend que les derniers aient écrit.</i>	rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT - grammaire, vocabulaire, etc.	
			interagir				avoir	faire				être				émotions		
			parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir		frustration
semestre 2 - semestre 2 - semestre 2 - semestre 2	26	• J'ai besoin du français pour raconter sur ma vie, mes interest ; et poser des questions sur les interest des autre gens.	x				x											
	27	• Pour voyager a l'France. Pour aller a l'restaurant.					x							x				
	28	• But 1 : present moi person. But 2 : demande après un service ou un produit au supermarche ou a la gare. But 2 : remercie quoi ?	x					x										
	29	• J'ai besoin du français de lire les livres français						x	x									
	30	• <i>The reason why I learn French is that I study and live in Lausanne now and everything here is in French. To make my life easier here.</i> <i>For example, I want to be able to buy (or bargain maybe in stores).</i>									x						x	
	31	• <i>I want to speak French to go to Quebeck (je v parle français pour) next semester as exchange, and I also I want to speak in French with my sports club members and the teachers.</i>	x							x					x			
	32	• <i>I would like to read all emails from school, mostly they were in French.</i>															x	

Résumé du dispositif : Lors de la première rencontre, les participants sont invités (en français et en anglais) à prendre un ou plusieurs post-it au centre du cercle où ils sont assis et à y écrire anonymement (en français ou en anglais) leurs besoins langagiers précis, personnels et concrets. Que veulent-ils faire en français ? Ils collent ensuite le(s) post-it au centre à côté d'un panneau indiquant "mes besoins". Le tout se passe en silence. La durée n'est pas fixée, on attend que les derniers aient écrit.

		rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT grammaire, vocabulaire, etc.			
		interagir				avoir	faire				être			émotions					
		parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir		frustration		
semestre 2 - semestre 2 – semestre 2	33	• Je voudrais connu c'est cultures, c'est ideologie, des habits, qua les pense avec le monde et autres culture.																	
	34	• Je besoin du Français pour demande pour des bières dans un pub – pour communiquer avec les personne qui travail dans le pub.		x															
	35	• Moi, je besoin du français pour achette le ski ticket en les Alpes																	
	36	• Mes besoins :																	
		1. j'ai besoin français pour la vie en Suisse										x							
		2. J'ai besoin français pour partager avec des gens à les conférences.		x								x							
		3. J'ai besoin français pour présenter ma thèse à la fin de projet																	
	4. j'ai besoin français pour le mieux travail dans mon pays.																		
	5. j'ai besoin français pour parler avec mes amis		x		x														
6. j'ai besoin français pour écrire des articles de ma thèse.																			
37	• Pour regarder les films.																		
38	• Je besoin du français pour :																		
	- <i>to ask for rubbish bags at the supermarket</i> – <i>to be able to respond to questions from new colleagues I meet : where did you study ? Why do you like in switzerland ?</i>		x																
39	• J'ai besoin du français pour ecrire e-mails																		

Résumé du dispositif : Lors de la première rencontre, les participants sont invités (en français et en anglais) à prendre un ou plusieurs post-it au centre du cercle où ils sont assis et à y écrire anonymement (en français ou en anglais) leurs besoins langagiers précis, personnels et concrets. Que veulent-ils faire en français ? Ils collent ensuite le(s) post-it au centre à côté d'un panneau indiquant "mes besoins". Le tout se passe en silence. La durée n'est pas fixée, on attend que les derniers aient écrit.

rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT grammaire, vocabulaire, etc.												
interagir				avoir	faire				être			émotions														
parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir		frustration											
40	<ul style="list-style-type: none"> Je avez besoins du français pour : <ul style="list-style-type: none"> - <i>don't feel isolate when other people talk in french.</i> - <i>be able to order everything I want without having to mimic it.</i> 																									
										x																
					x																					
41	<ul style="list-style-type: none"> J'ai besoin du français de lire les livres pour la recherche science. 																									
						x	x																			
42	<ul style="list-style-type: none"> Français Base. Vous avez besoin du français ... <ul style="list-style-type: none"> - je besoin du français pour defanse ma thèse (<i>to defend my thesis</i>) - je veux communicate avec mes amies à la faculté - je ponse [pense] parle français est amusée [amusant] 																									
					x		x																			
43	<ul style="list-style-type: none"> Me besoins du français pour ... <ul style="list-style-type: none"> - <i>simple everyday interactions at the grocery store, pharmacy etc.</i> - parler avec mon colleagues - <i>at lunch time - whom I am introduced to someone new</i> - <i>respond to everyday questions.</i> 																									
					x			x																		
44	<ul style="list-style-type: none"> Je besoin de français pour : <ul style="list-style-type: none"> - le travail (je travail à Unil) - faire amiees heureux - visite Suisse et France pour le snowboard Je besoin de parle Français tous les jours avec amies et des autres personnes à Unil. 																									
								x																		
				x		x	x																			

Résumé du dispositif : Lors de la première rencontre, les participants sont invités (en français et en anglais) à prendre un ou plusieurs post-it au centre du cercle où ils sont assis et à y écrire anonymement (en français ou en anglais) leurs besoins langagiers précis, personnels et concrets. Que veulent-ils faire en français ? Ils collent ensuite le(s) post-it au centre à côté d'un panneau indiquant "mes besoins". Le tout se passe en silence. La durée n'est pas fixée, on attend que les derniers aient écrit.

semestre 2 - semestre 2 - semestre 2

rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT - grammaire, vocabulaire, etc.						
interagir				avoir	faire				être			émotions								
parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir		frustration					
45	<ul style="list-style-type: none"> Je avez besoins du français pour - <i>business and future need</i> - <i>help to find a job in switzerland</i> - pour communiquer avec mes collegues 																			
46	<ul style="list-style-type: none"> Moi, je besoin du français pour parlé avec le français personne en la France par ce que est proche de la Espagne. 				x															
47	<ul style="list-style-type: none"> Mes besoin c'est parler français pour connaître les persons qu'habitant Lausanne. Je pense qu'apprendre le langue c'est part pour apprendre le culture. La circonstance peut varié, mais generalment quotidienne jours. Je voudrais parler français avec le suisses. 				x															
48	<ul style="list-style-type: none"> Voudrais parler français avec mes amis. J'ai besoin parler français pour mon travail aussi. 				x		x													
49	<ul style="list-style-type: none"> J'ai besoin du français - pour communiquer avec le gente "<i>in everyday situation</i>" (<i>at the supermarket, bakery, to ask information</i>) - pour trovez <i>a job in a French speaking country</i>. 				x															
50	<ul style="list-style-type: none"> Je voudrais pouvoir avoir une conversation facile avec mes amis / le monde francophone. 				x		x													

Résumé du dispositif : Lors de la première rencontre, les participants sont invités (en français et en anglais) à prendre un ou plusieurs post-it au centre du cercle où ils sont assis et à y écrire anonymement (en français ou en anglais) leurs besoins langagiers précis, personnels et concrets. Que veulent-ils faire en français ? Ils collent ensuite le(s) post-it au centre à côté d'un panneau indiquant "mes besoins". Le tout se passe en silence. La durée n'est pas fixée, on attend que les derniers aient écrit.

		rapport à l'autre				rapport à soi-même										référence au COMMENT - grammaire, vocabulaire, etc.	
		interagir				avoir	faire				être				émotions		
		parler de soi et aux autres	famille	amis / copains	collègues	obtenir quelque chose (biens ou information)	lire	étudier / travailler	écrire	circuler	confort de vie dans un environnement francophone	investir pour l'avenir	culture	loisir	plaisir	frustration	
semestre 2 -	56	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai besoin du français : - pour communiquer avec "friends" - pour "find a job" in Switzerland 															
		x		x													
	57	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai besoin du français pour parler au travail. J'ai besoin du français pour lire l'email de l'Université !! → they're always in French ! 															
		x			x				x		x						
		37	2	15	10		8	27	3	6	29	13	10	12	7	13	
		64				15	44				64				20		5
		143															
		207															

Annexe 3 - Besoins exprimés par le *dispositif questions du jour*

Résumé du dispositif QUESTIONS DU JOUR : à chaque rencontre en présentiel, juste après l'échauffement, les participants ont 10 minutes pour poser toutes les questions qui leur passent par la tête concernant la langue ou son utilisation.

Liste arrêtée au 15 avril.

		situation de vie		apprentissage de la langue						
		privée / estudiantine / professionnelle	liée aux activités de la FHL	gram- maire	lex.	savoir - faire	pronon- ciation	codes sociaux- ling.	ortho- graphe	usages locaux
1	comment s'adresser à un chauffeur de Taxi	x			x	x		x		x
2	comment louer un deux roues	x			x	x				x
3	la différence de prononciation entre <i>jaune</i> et <i>jeune</i>	x					x			
4	le son /œ/	x					x			
5	comment on dit <i>applaudir</i> (mimé par la participante)		x		x					
6	comment on dit <i>should I do something</i>		x		x	x				
7	la forme " <i>est-ce que</i> " pour poser des questions		x	x		x				
8	comment on dit lentilles/lunettes [de vue]		x		x					
9	quel est le féminin du mot <i>étranger</i> , quand je dis <i>I am a foreigner</i>	x			x		x			
10	avec qui utiliser TU /VOUS	x						x		x
11	comment exprimer les formes verbales du présent qui sont en <i>-ing</i> en anglais (<i>I'm doing ...</i>)	x		x						
12	que signifie "dont" (lu dans un journal)	x		x	x					
13	je voudrais écrire une lettre/ un courriel professionnel/ amical	x				x		x		x
14	le lexique autout de la bande-annonce du prochain film au ciné-club (besoin exprimé à chaque présentation en classe du film à venir)		x							
15	que signifie le Y dans une phrase relevée dans une publicité : <i>depuis que nous y avons trouvé de l'or</i>	x		x	x					
16	les couleurs		x		x					
17	quelle est la différence entre <i>puis-je</i> et <i>est-ce que je peux</i>	x		x		x		x		
18	comment dit-on <i>it was funny</i>		x		x	x				
19	comment construire le verbe falloir		x	x	x	x				
20	comment nomme-t-on les différentes sortes de pains ici pour les demander au boulanger	x			x					x
21	quelle est la différence entre un pain et une viennoiserie	x			x					x

*Résumé du dispositif QUESTIONS DU JOUR : à chaque rencontre en présentiel, juste après l'échauffement, les participants ont 10 minutes pour poser toutes les questions qui leur passent par la tête concernant la langue ou son utilisation.
Liste arrêtée au 15 avril.*

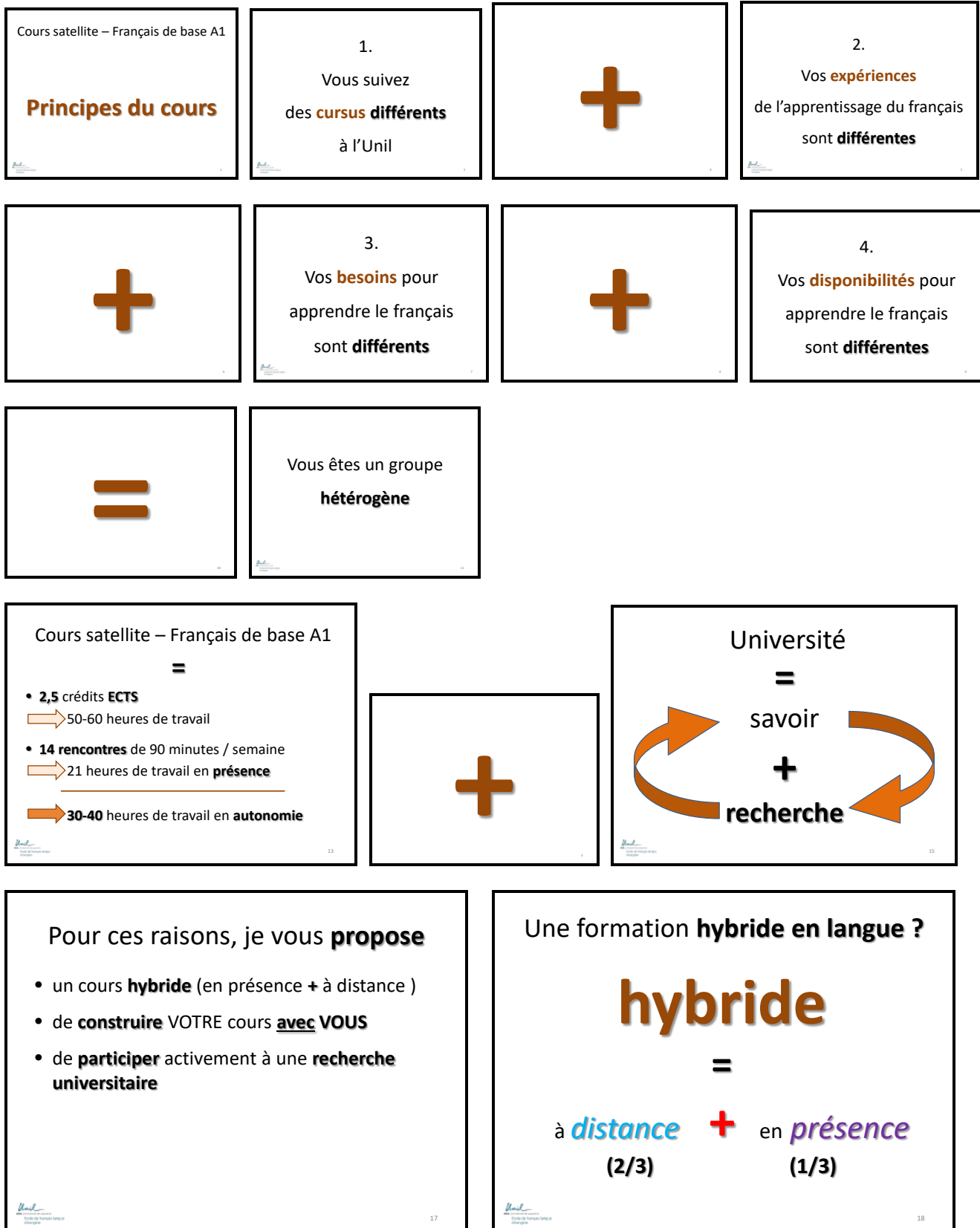
		situation de vie		apprentissage de la langue						
		privée / estudiantine / professionnelle	liée aux activités de la FHL	gram- maire	lex.	savoir - faire	pronon- ciation	codes sociaux- ling.	ortho- graphe	usages locaux
22	comment remercier avec un courriel	x			x	x		x		x
23	les noms d'animaux	x	x		x					
24	les noms de sports	x	x		x					
25	que signifie RDV		x		x					
26	comment dit-on <i>dressed up/casual</i> (question liée à la fête de l'école)	x			x					x
27	les mots qui se ressemblent en anglais et en français me posent des problèmes pour écrire et à la prononciation	x	x		x		x		x	
28	la prononciation du R	x	x				x			x
29	la prononciation des mots en <i>-euil</i> (mot que j'ai appris suite à mes observations de la faune du campus)	x	x				x			x
30	la prononciation des mots qui se terminent en <i>-TRE</i> comme dans le mot <i>titre</i> que j'utilise souvent dans le cadre de mes recherches	x	x				x			
31	la différence entre <i>bonjour</i> et <i>bonne journée</i> (je ne sais jamais lequel utiliser)	x	x		x			x		x
32	comment prononcer le nom de la ville de <i>Renens</i> où j'habite	x	x				x			x
33	comment prononcer le mot <i>bouilloire</i>	x	x				x			
34	je n'arrive pas à prononcer le mot <i>fille</i> en une seule syllabe	x	x				x			
35	prononce-t-on le M dans <i>j'ai faim</i> (on ne me comprends pas quand je le dis)	x	x				x			
36	prononce-t-on le D dans <i>canard</i> (aliment découvert récemment par un participant)	x					x			x
37	comment prononcer les mots qui ont un T/ S à la fin	x	x				x			
38	la différence entre <i>mieux</i> et <i>meilleur</i>	x	x	x	x					
39	la différence entre <i>très</i> et <i>trop</i>	x	x		x					

*Résumé du dispositif QUESTIONS DU JOUR : à chaque rencontre en présentiel, juste après l'échauffement, les participants ont 10 minutes pour poser toutes les questions qui leur passent par la tête concernant la langue ou son utilisation.
Liste arrêtée au 15 avril.*

		situation de vie		apprentissage de la langue						
		privée / estudiantine / professionnelle	liée aux activités de la FHL	gram- maire	lex.	savoir - faire	pronon- ciation	codes sociaux- ling.	ortho- graphe	usages locaux
40	la prononciation des mots qui se terminent en <i>-isme</i> (suite à une présentation de sa spécialité faite en classe)	x	x				x			
41	demander si une chaise est libre à la cafétéria ?	x				x		x		
42	demander un accès permanent au laboratoire à la secrétaire	x				x				
43	demander ou donner un RDV à quelqu'un	x	x			x		x		
44	y a-t-il un verbe équivalent à " <i>need</i> " en français		x		x					
45	pourquoi dit-on "l'année prochaine" et "la prochaine fois" (place de l'adjectif)		x	x						
46	utilisation du verbe "retourner"		x		x					
47	comment dit-on " <i>switch on</i> ", " <i>switch off</i> "		x		x					
48	que signifie "je peux vous aider" ?		x		x					
49	comment dit-on " <i>oversleep</i> " ?		x		x					
50	quelle est la différence entre "des" et "les" ?		x	x						x
51	le lexique lié au tri des déchets	x	x		x					
52	demander poliment quelque chose dans un magasin	x				x				x
53	lexique lié à la piscine	x	x		x					
54	la différence entre "savoir" et "connaître"		x		x					
55	les formules d'appel et de prise de congé dans un courriel formel/informel	x	x		x			x		x
56	le lexique lié aux appels téléphoniques	x			x	x		x		x
57	que signifie RDC (dans l'ascenseur)	x			x					
58	comment exprimer "il fait beau"	x			x					
59	quelle est la différence entre "lorsque" et "quand"	x			x					
60	dans quel cas utilise-t-on "lequel/laquelle" (suite à une correction de devoir)		x	x						
61	comment rentrer en contact avec des Suisses, quelles sont les coutumes	x						x		x
62	la prononciation du mot <i>femme</i>		x				x			
		43	37	10	35	14	15	11	1	18

Annexe 4 - Présentation de la FHL aux participants

Reproduction du diaporama présenté aux participants.



Comment faire ?

Actions

- Signer une **autorisation** d'utilisation des données pour la recherche
- **Exprimer** vos **besoins concrets et personnels**
- Répondre à des **questionnaires** sur Moodle
- **Participer** activement au cours à **distance** (via Moodle) **et en présence**
- Être un **membre proactif** du **groupe**

Objectifs de la formation hybride

- Améliorer votre **vie sociale** quotidienne
 - pour vos **études**
 - pour votre vie **professionnelle**
 - pour votre vie **privée**
- Vous aider à gagner en **autonomie** pour progresser plus rapidement

Qui fait quoi ?

VOUS (les étudiants) à distance

Connexions régulières sur **MOODLE** et votre **messagerie**

- pour **trouver**
 - outils
 - leçons
 - exercices
 - matériel authentique
 - messages
- pour **mettre**
 - messages oraux et écrits
 - photos
 - enregistrements
 - travaux
- faire partie du **groupe**

VOUS (les étudiants) en présence

Venir régulièrement en **CLASSE** pour

- **pratiquer** la langue
- travailler la **prononciation**
- travailler l'**expression** spontanée
- **échanger**
- faire partie du **groupe**

VOUS (les étudiants)

Vous êtes les **ACTEURS** de **VOTRE** formation

PARTICIPANTS

RESPONSABLES

MOI (I. Leclercq) à distance

Connexions régulières sur **MOODLE**

- pour **construire** la formation en mettant
 - outils
 - leçons
 - exercices
 - matériel authentique
 - messages
- pour **corriger**
 - vos travaux
- pour **aider** à la cohésion du groupe

MOI (I. Leclercq) en présence

En **classe**, pour construire la formation

- en vous faisant **pratiquer**
- en vous encourageant à **parler**
- en **déTECTANT** et **recueillant** vos besoins
- en vous **corrigeant**
- en aidant à la **cohésion** du groupe

MOI (I. Leclercq)

Je suis la **GUIDE** qui accompagne **VOTRE** formation

conceptrice enseignante organisatrice animatrice

Merci
pour votre
participation
à ce groupe


Moodle
Moodle est un logiciel de gestion de contenu
École de français langue étrangère

Annexe 5 - Exemples de postes recueillis par le dispositif forum pour les questions de français

Exemple de poste du premier semestre :

Pronoms
par XXXXXXX XXXXXXX, dimanche 4 décembre 2016, 22:25

Bonjour !

1. Comment utilisez-vous des pronoms possessifs comme <<le mien, le tien, le vôtre etc. >> ?

Par exemple :

- Regarde, c'est maison. Est-ce qu'on voit _____ ?
- Tu peux utiliser mon ordinateur si _____ ne marche pas.

Quels pronoms dois-je utiliser?

2. Comment utilisez-vous des pronoms relatifs comme <<lequel, laquelle, auquel etc. >> ?

Par exemple :

- C'est la voiture avec _____ elle est venue.
- Il y a deux lettres _____ je dois absolument répondre aujourd'hui.

Quels pronoms dois-je utiliser?

Merci beaucoup,

XXXXXXX XXXXXXX

Exemple d'un fil de discussion au second semestre :

accident
par [Agnès XXXXXXX](#), vendredi 7 avril 2017, 19:01

J'ai une question à tous. S'il est possible pour faire en sujet de voiture accident et général accident à la class? Le vocabulaire de voiture et accident est très importante et difficile pour chercher au traducteur dans la situation qu'est stressant. Il me semble que cette vocabulaire est utile pour tous (maintenant ou en futur). Que pensez vous?

Re: accident
par [Ignasi YYYYYY](#), vendredi 7 avril 2017, 18:59

Bonjour Agnieszka!

Je pense qu'il est une bonne idée parce que est très utile pour notre jour quotidien.

Mersi pour proposer.

Re: accident
par [Agnieszka XXXXXXX](#), vendredi 7 avril 2017, 14:16

super :)

Re: accident
par [Giulio ZZZZZ](#), vendredi 7 avril 2017, 18:57

Oui je suis d'accord, mais j'espère na? jamais avoir à utiliser ces vocabulaire :)

Re: accident

par [Isabelle Leclercq](#), vendredi 7 avril 2017, 18:56

Voici mis de quoi travailler en autonomie sur le sujet.

J'ai mis toute une série d'outils pour vous aider dans une case spéciale pour le vocabulaire.

Cela n'a pas été facile à trouver parce que les méthodes de français s'adressent plus aux adolescents (qui ne conduisent pas ou peu) qu'aux adultes.

Agnès, je pense que vous avez trouvé votre sujet pour votre *Journal d'apprentissage*.

Une situation qui répond à vos besoins personnels. + des occasions de conversations authentiques (avec le garagiste, l'assurance, etc)

Qu'en pensez-vous ?

Re: accident

par [Fateme WWWW](#), samedi 8 avril 2017, 16:32

Bonjour Agnieszka!

Je pense qu'il est une bonne idée parce que est très utile pour notre jour quotidien.

Mersi pour proposer.

Courriel initial à l'origine de la création du fil de discussion ci-dessus

De : Agnès XXXXXXX <Agnieszka.XXXXXXX@unil.ch>

À : Isabelle Leclercq <Isabelle.Leclercq@unil.ch>

Envoyé le : Jeudi 6 avril 2017 13h46

Objet : absence hujour'hui

Chère Madame Leclercq,

Je suis désolé que je n'arrivé pas hujour'hui à la classe de français. J'ai eu un petit accident de voiture au parking et j'ai (et mon enfants) resté à la maison. Nous somme bien, mais la voiture marche pas. Ç'est très difficile pour venir à l'université pas de voiture ou pas de mon marié avec et les enfants.

S'il est possible pour faire en sujet de voiture et général accident à la class ? Le vocabulaire de voiture et accident est très importante et difficile pour chercher au traducteur dans la situation qu'est stressant. Il me semble que cette vocabulaire est utile pour tous les étudiant (maintenant ou en futur).

Merci pour votre compréhension et aide!

Salutations,
Agnieszka

Projet personnel

Pour valider le cours "français de base - A1"

Projet - partie I

Définir et proposer votre projet

Rassembler les outils et trouver de l'aide pour le réaliser

Le projet devra répondre à au moins un de vos **besoins personnels** en français.

Vous devrez **présenter votre projet par écrit** (forum de la case projet).

Le projet peut être **écrit ou oral**.

Vous devez me **soumettre votre projet, le justifier et indiquer votre objectif**.

Date limite pour la 1^{ère} partie : mercredi 2 novembre à 18h.

Vous devrez ensuite rassembler, **avec l'aide de tout le groupe**, les **outils** nécessaires à votre projet.

Projet - partie II

Réalisation du dossier de présentation final

Réalisation du projet lui-même

Vous devrez réaliser un document final écrit (même si c'est un projet oral ou visuel) au format .docx.

- Première partie : **vous vous présentez** en une centaine de mots.
- Deuxième partie : vous présentez votre projet et vous expliquez **pourquoi il répond à un besoin** personnel en une centaine de mots.

Votre projet pourra ensuite se présenter sous la forme d'un document :

- écrit (.docx)
- oral (.mp3)
- visuel (vidéo ou power point).

Date limite pour la 2^{ème} partie : mercredi 21 décembre à 18h.

Mon nom :

Mon prénom :

Mon idée de projet :

.....

.....

.....

Le format final de mon projet :

.....

La justification de mon projet : à quel(s) besoin(s) personnel(s) il répond :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les outils et aides dont je vais avoir besoin :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Journal d'apprentissage

Pour valider la formation hybride "français de base"

Principes généraux du journal d'apprentissage

- 1 journal d'apprentissage = **2 tâches**
- Les tâches répondent à vos **besoins personnels** en français.
- **Présentez votre journal via Moodle** (case pour la validation du cours).
- Vous pouvez travailler **seul ou à deux** à condition que votre partenaire soit d'une autre famille de langues que la vôtre. Vous devez garder le-la même partenaire pour les 2 tâches.
- **Écrivez** vos textes **vous-mêmes**.
- Allez **en ville**, dans un contexte authentique **à l'extérieur de l'Unil**, pour faire les tâches.
- Faites **valider vos sujets** (en classe ou via le forum en relation avec le journal d'apprentissage)
- Respectez le principe d'**autocorrection**.
- Passez vos textes sous **antidote** (disponible au CMM).

Calendrier

	première version	version définitive
tâche n°1	jeudi 27 avril	jeudi 11 mai
tâche n°2	jeudi 4 mai	samedi 20 mai

Contenu du journal d'apprentissage : 2 tâches

Une **tâche** =

- 2 **photos + légendes** (20 mots minimum),
- un **enregistrement** .mp3 d'une conversation **authentique** (1 à 2 minutes),
- la **transcription** de l'enregistrement,
- un **texte** de retour sur expérience **justifiant votre choix** (de lieu, de personne, de thème ou d'acte de communication) pour cette tâche (150 mots).

Discuter de votre sujet avant de partir sur le terrain avec votre enseignante. Votre sujet doit répondre à vos **besoins personnels**. **Préparer vos questions** avant de partir.

Exemples de sujets possibles (mais vous pouvez **créer vos propres sujets**) :

- *demander un billet de train à la gare* (photo de la gare, photo du guichet et de l'employé + légendes des 2 photos + enregistrement de la conversation avec l'employé•e de la gare + transcription + un texte de présentation des caractéristiques des billets de train en Suisse).
- *demander des précisions sur des horaires dans un commerce*, par exemple une librairie (photo de la librairie dans son ensemble, photo d'un•e libraire + légendes des 2 photos + enregistrement de la conversation avec la ou le libraire + transcription + un texte de présentation de la librairie).
- Discuter avec une personne âgée dans un tea-room...
- Demander à quelqu'un qui sort d'un magasin (par exemple un chocolatier) son opinion ou des précisions sur ce magasin...
- Se faire expliquer le fonctionnement de la buanderie (ou de la machine à laver) à un voisin•e ou à la/ au concierge de votre immeuble
- Acheter un ticket à la piscine ...
- Demander votre chemin dans la rue...
- Demander des informations pour s'inscrire à un cours de sport, à la bibliothèque...
- Acheter des sacs-poubelles taxés et se faire expliquer leur fonctionnement...
- Dans un supermarché, demander à un•e client•e des conseils pour acheter quelque chose de typique à ramener comme souvenir à votre famille...
- Demander un conseil dans une pharmacie pour acheter un produit contre les piqûres de moustiques...
- Déclarer un vol à la police...
- Acheter une assurance pour votre vélo ou des timbres à la poste...
- Demander des idées d'excursions à l'Office du tourisme...
- Commander des boissons dans un bar, un repas au restaurant ...
- Prendre RDV avec un médecin, un dentiste, un coiffeur ...
- Demander à un chauffeur de bus s'il va bien dans votre direction...
- Inviter ou donner RDV à un camarade ...
- Essayer des chaussures ou des vêtements...
- Louer un vélo ou des skis ...
- Réserver une chambre d'hôtel ou une table au restaurant...
- ...

Comment faire ?

Scénario

À l'Unil (tâche 1 : 13 avril – tâche 2 : 4 mai)

1. Trouvez votre **sujet**.
2. Si vous souhaitez travailler à 2, trouvez un **partenaire** qui ne parle pas une langue de la même famille que la vôtre. Annoncez votre duo.
3. **Présentez** votre sujet à l'enseignante (via le forum dédié ou en cours)
4. **Préparez** vos questions (les faire valider en cours ou via le forum dédié).

EN VILLE (sur le terrain)

1. Partez en "reportage" **en ville** avec votre Natel.
2. Expliquez qui vous êtes et ce que vous voulez faire.
Demandez la permission d'enregistrer et de prendre des photos.
3. Posez vos **questions** et enregistrez-les.
4. Prenez vos **photos**.

À la maison ou au CMM.

1. Écrivez les **légendes** de vos photos.
2. **Transcrivez** le fichier audio.
3. Écrivez votre **texte de retour d'expérience**.

À l'Unil (tâche 1 : 27 avril - tâche 2 : 11 mai)

1. Apportez toute votre production sur une **clé USB** en classe.
2. Passage des textes sous **Antidote** et alimentation de votre journal ensemble.

Je reçois alors un courriel et je fais une première correction.

À la maison ou au CMM.

1. Message avec mes **commentaires**.
2. Faites une 2^{ème} version **autocorrigée**.
Venez avec une version **imprimée** en cours.

À l'Unil (tâche 1 : 4 mai - tâche 2 : 18 mai)

- Tout le **groupe aide** à corriger. → 3^{ème} correction

À la maison ou au CMM (tâche 1 : jeudi 11 mai – tâche 2 : samedi 20 mai)

- Terminez la 3^{ème} et **dernière** version.

À l'Unil (jeudi 1^{er} juin)

- **Évaluation** des dossiers (grille)

Annexe 8 – Projets finaux *libres* du premier semestre

n°	Projet	Réalisation finale du projet	Milieu dominant		Thématique dominante		
			Privé	Pro.	loisir	travail ou recherche	vie sociale
1	Une jeune maman souhaite pouvoir lire une histoire en français à sa fille qui va commencer à aller à l'école en français.	<i>N'a pas été réalisé</i>	x		Lecture à un enfant		
2	Une chercheuse en Sciences sociales travaillant en anglais désire pouvoir communiquer sur sa spécialité de façon informelle et lire des publications qui s'y rattachent.	Diaporama commenté à l'oral expliquant son sujet de recherche: les droits reproductifs des femmes.	x	x		x	
3	Un footballeur amateur aimerait pouvoir utiliser le vocabulaire de base footballistique français sur le terrain durant ses entraînements.	Diaporama commenté à l'oral " <i>le football est dramatique</i> " dans lequel le participant a commenté des photos de footballeurs en action lors d'un match.	x		Le football		
4	Un chercheur en géologie aimerait lors d'une conversation informelle pouvoir répondre à la question " <i>ça fait quoi un géologue ?</i> "	Diaporama commenté à l'oral expliquant ce qu'est un géologue et son sujet de recherche: les radiolaires.	x	x		x	
5	Un enseignant en Sciences criminelles qui enseigne en anglais veut pouvoir faire l'introduction de son séminaire en français.	Diaporama commenté à l'oral expliquant son sujet de cours : les traces numériques.	x	x		x	
6	Un amoureux des vins de chasselas suisses aimerait être capable d'en parler en français.	Diaporama commenté à l'oral: <i>comment déguster un vin</i> + Dégustation d'une bouteille organisée pour tout le groupe lors de la dernière rencontre.	x		Le vin		
7	Un admirateur de Serge Gainsbourg et de Jacques Dutronc veut écrire une chanson française.	Une chanson inspirée de l'album <i>Melody Nelson</i> de Serge Gainsbourg : écriture des paroles et composition de la musique. Réalisation d'une maquette.	x		Chanson française		
8	Une assistante du Département d'espagnol aimerait progresser en français à travers les erreurs des étudiants francophones dont elle corrige les travaux.	Écriture d'un article de recherche " <i>français-espagnol : différence dans les similitudes</i> ". Présentation d'un diaporama commenté à l'oral exposant ses recherches.	x	x		x	
9	Un dramaturge aimerait sous-titrer une de ses pièces en français pour le confort des spectateurs qui la verront lors d'un festival pluridisciplinaire de théâtre multilingue.	Présentation d'un extrait du film de sa pièce avec les sous-titres et les commentaires de ce que l'on voit en français.	x	x		x	
10	Deux étudiants bientôt en recherche d'emploi aimeraient être faire meilleure impression lors d'un entretien d'embauche en s'exprimant en français pour répondre aux questions typiques dans ces cas-là.	Écriture d'un jeu de rôle " <i>entretien d'embauche</i> " + jeu de ce dialogue appris par cœur devant le groupe.	x	x			Chercher du travail
11	Un étudiant souhaite voyager en Suisse et en France en prenant le train.	Enregistrement d'un dialogue authentique pour acheter un billet de train + transcription de celui-ci + diaporama commenté à l'oral sur les différences entre les réseaux suisse et japonais.	x		Voyager		
12	Un passionné de transport ferroviaire qui a déjà fait des stages dans ce domaine dans son pays veut pouvoir en parler en français pour chercher un autre stage en Suisse ou en France.	Diaporama commenté à l'oral expliquant comment fonctionnent les horaires de trains à Taiwan et en Suisse	x	x			Présenter son stage

Annexe 9 – Exemple de projet final "*journal d'apprentissage*"

Français de base - Journal d'apprentissage

Printemps 2017

The logo consists of the word 'Unil' written in a fluid, blue, cursive script. The 'U' is large and loops back, and the 'l' has a long, horizontal tail that extends to the right.

UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

EFLE : École de Français Langue Etrangère

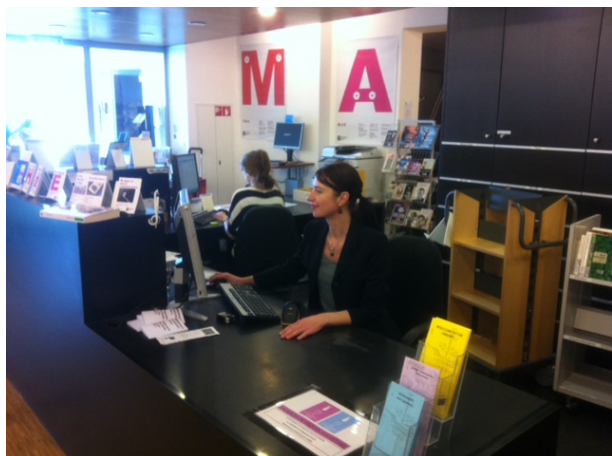
FHL - Français de Base

Isabelle Leclercq

28 mars 2017

Table des matières

Alice, une des bibliothécaires de Vevey (photos)	3
Demande d'information pour m'inscrire à la bibliothèque de Vevey (Entretien)	4
Pourquoi j'ai choisi la bibliothèque de Vevey (Texte)	6



EN VILLE : Photos et commentaires (1 articles) (28 mars 2017)

Alice, une des bibliothécaires de Vevey (photos)

La plus chouette des bibliothécaires

PHOTO n° 1 :

Alice est bibliothécaire à Vevey et elle a toujours de bons conseils à me donner.

PHOTO n° 2

La bibliothèque de Vevey, une véritable caverne d'Ali Baba !

Non seulement pour les livres, mais aussi les CD et les DVD.

Demande d'information pour m'inscrire à la bibliothèque de Vevey (Entretien)

Entretien avec Alice, ma bibliothécaire préférée

Isabelle : bonjour madame, je voudrais savoir comment on peut faire pour s'inscrire ici à la bibliothèque

Alice : Alors ce qu'il nous faut, y'a... c'est une pièce d'identité

Isabelle : une pièce d'identité, oui

Alice : Euh... une taxe euh ...que vous payez en fait à l'inscription et qui n'est pas annuelle, c'est juste à l'inscription, ça coûte 20 francs

Isabelle : 20 francs, oui

Alice : et puis, il y a un petit papier à remplir

Isabelle : ouais

Alice : et ensuite vous avez droit à votre carte qui vous permet de d'emprunter jusqu'à 20 documents, donc il y a des livres, des CD, des DVD, des journaux, des livres lus sur CD, et le prêt dure euh... 4 semaines

Isabelle : d'accord

Alice : vous pouvez faire prolonger le prêt deux fois de suite

Isabelle : d'accord. Vous avez un site ?

Alice : on a un site Internet euh ...c'est donc biblio...

Isabelle : c'est sur le petit papier là ?

Alice : voilà, je vais vous donner de toute manière un ...

Isabelle : merci merci, c'est bon, je vais prendre le papier, Et puis je voulais savoir : est-ce que vous avez des livres en langue étrangère ?

Alice : Oui, alors voilà on a plein de livres non seulement en anglais, espagnol, allemand, italien, euh... mmm, qu'est-ce que j'ai dit encore...portugais,

Isabelle : *ouais*

Alice : on a aussi des livres en arabe, en russe euh

Isabelle : *Oh la la la ! (rires)*

Alice : en serbo-croate euh ...

Isabelle : *tout ça tout ça*

Alice : et bien plus, donc tout ça est aussi indiqué sur le site Internet

Isabelle : *d'accord, merci. Et dernière chose, est-ce que vous avez un un ...soir où vous fermez plus tard ?*

Alice : Le lundi soir, on ouvre jusqu'à 19 heures, c'est pas très tard

Isabelle : *19 heures*

Alice : mais ça peut permettre à certains de venir juste après le la fermeture des magasins.

Isabelle : *merci beaucoup madame.*

Alice : de rien

Pourquoi j'ai choisi la bibliothèque de Vevey (Texte)

Un lieu qui symbolise ma nouvelle vie en Suisse

Quand je suis arrivée en Suisse, je ne connaissais personne et je ne travaillais pas encore. Les journées étaient longues.

En me promenant un jour dans Vevey, j'ai découvert la bibliothèque municipale. C'était une vraie mine de trésor. En plus, tout le personnel a tout de suite été à la fois très sympathique et professionnel. Comme j'étais étrangère, je ne savais pas trop comment les choses fonctionnaient en Suisse et ils m'ont beaucoup aidé à comprendre la culture, l'histoire, la géographie et la politique locale.

Quand je vais à Vevey, je passe souvent à la bibliothèque, pour simplement dire bonjour ou pour prendre un livre, un CD ou un DVD. Il y a même des livres en langues étrangères et une banque de graines pour le jardin.

Les bibliothécaires de Vevey sont les premières personnes avec lesquelles j'ai pu me sentir à l'aise. Je ne l'oublierai jamais. C'est pourquoi j'ai voulu partager cela avec vous et leur rendre hommage.

Si vous habitez à Vevey, allez-y !

Il y a des livres dans beaucoup de langues et le café qui est juste à côté est très agréable. Empruntez un livre ou un magazine et allez lire en terrasse au bord du lac en regardant le lac, les oiseaux, les cyclistes et les promeneurs qui passent.

Un petit instant de bonheur dans la ville.

Table des matières

Remerciements	4
SOMMAIRE	6
I. INTRODUCTION.....	7
I.1. POURQUOI CETTE RECHERCHE ?	8
II. CADRE THÉORIQUE.....	10
II.1. CADRE THÉORIQUE DES FAITS	11
II.1.1. Mise en perspective dans le contexte général de la recherche.....	11
II.1.2. Secteur LANSAD	11
II.1.3. Niveau A1	13
II.2. CADRE THÉORIQUE DES CHOIX	14
II.2.1. FHL.....	15
II.2.2. Le besoin et l'objectif	23
II.2.3. Apprentissage par problèmes.	29
II.3. CONCLUSION DU CADRE : DEUX PROBLÉMATIQUES	33
III. CONTEXTE.....	34
III.1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL	35
III.2. CONTEXTE HUMAIN	36
III.2.1. Conceptrice, animatrice et enseignante de la FHL.....	36
III.2.2. Quelques chiffres au sujet des apprenants du semestre 1	36
III.2.2.1. Effectifs	36
III.2.2.2. Présences lors des rencontres : un soufflé qui retombe.....	37
III.2.2.3. Statuts à l'UNIL : la mixité.....	38
III.2.2.4. Des apprenants venus de tous horizons : le melting pot.....	39
III.2.3. Cadre technique.....	40
IV. MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	41
IV.1. UNE RECHERCHE-ACTION	42
IV.1.1. Calendrier.....	42
IV.1.1.1. Définition de la recherche et présentation de celle-ci aux participants	43
V. DISPOSITIFS DE RECUEIL DES BESOINS	44
V.1. LE DISPOSITIF "POST-IT"	45
V.1.1. Présentation de "post-it"	45
V.1.2. Analyse des données recueillies par "post-it".....	46
V.1.2.1. Constats généraux.....	46
V.1.2.2. Interagir : le rapport à l'autre	47
V.1.2.3. Le rapport à soi-même	48
a. Être.....	48
b. Faire	48
c. Avoir.....	48
d. Émotions.....	48
V.1.2.4. Ce qui n'a pas été mentionné.	49
V.1.3. Évolutions du dispositif "post-it"	49
V.2. LE DISPOSITIF "QUESTIONS DU JOUR"	49
V.2.1. Présentation des "questions du jour"	49
V.2.2. Analyse des données recueillies par "les questions du jour"	52
V.2.3. Constats généraux	53
V.2.4. La vie personnelle	54

V.2.5. La formation elle-même.....	54
V.2.6. La langue source et le lexique.....	55
V.2.7. L'observation et la pratique de la langue cible.....	56
V.2.8. La nécessité d'une sensibilisation pour exprimer les besoins phonologiques	56
V.2.9. Pistes d'amélioration pour "les questions du jour".....	58
V.3. LE DISPOSITIF "FORUM : LES QUESTIONS DE FRANÇAIS"	58
V.3.1. Présentation du forum "les questions de français".	58
V.3.2. Analyse des données recueillies par "le forum : les questions de français" au premier semestre.	59
V.3.3. Évolution du dispositif "forum : les questions de français"	60
V.4. LE DISPOSITIF "PROJET FINAL"	62
V.4.1. Présentation des projets des participants.	62
V.4.1.1. Les projets finaux entièrement libres.	62
V.4.1.2. Les projets finaux de type "journal d'apprentissage".....	64
VI. CONCLUSIONS.....	66
VI.1. RÉPONSES AUX PROBLÉMATIQUES.....	67
VI.2. PRISE EN COMPTE DES RÉSULTATS POUR LES PROCHAINES ÉDITIONS.	69
VI.3. POUR ALLER PLUS LOIN... ..	69
 Bibliographie.....	 71
 Sitographie	 72
 Glossaire.....	 73
 Sigles, abréviations et acronymes utilisés	 74
 Table des illustrations.....	 75
 Table des annexes.....	 76
 Table des matières	 109

MOTS-CLÉS : Expression des besoins – public LANSAD A1 – FHL – formation hybride en langue – recherche-action

RÉSUMÉ

Les apprenants LANSAD A1 aspirent, en général, à un meilleur confort de vie et de relations sociales durant leur séjour en milieu homoglotte. Ils ne savent pas nécessairement identifier et exprimer leurs besoins propres en matière d'apprentissage de la langue et de la culture cible. Les formations qui leur sont habituellement proposées leur permettent difficilement d'y parvenir. Le trop faible volume d'heures et les thématiques habituellement abordées pour ce niveau ne conviennent pas nécessairement aux situations et aux aspirations de chacun. Ce mémoire décrit une démarche didactique constituée de différents dispositifs de recueil des besoins concrets de ces usagers de la langue. Ces besoins constituent la base de l'élaboration d'une formation hybride dont le mode dominant est le distantiel et dans laquelle les apprenants et l'enseignante construisent ensemble la formation. L'enseignante en conçoit le scénario et les apprenants en fournissent les éléments de construction se renouvelant à chaque édition.

KEYWORDS : needs expression - A1 nonspecialist students in higher education – blended learning training - action research

ABSTRACT

A1 nonspecialist students in higher education usually wish to have comfortable stay and social relations during their studies in a homoglot environment. They do not necessarily know how to identify and express their needs concerning their learning process of the targeted language and culture. The training usually offered do not help them to do it easily. The small amount of training hours and the topics usually approached for their level do not always fit with their situations or desires. This research master's thesis describes a didactic approach composed of several devices designed for collecting the practical needs of these language users. These needs are used as the core of the design of a blended learning program whose dominant feature is the remote part and in which learners and teacher construct the training together. The teacher designs the pedagogical scenario and the learners provide building blocks that are renewed at each session.