



HAL
open science

L'usage des TIC en formation de FLE pour adultes migrants : un moyen pour favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels ?

Noémie Rouziès

► To cite this version:

Noémie Rouziès. L'usage des TIC en formation de FLE pour adultes migrants : un moyen pour favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02181606

HAL Id: dumas-02181606

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02181606>

Submitted on 12 Jul 2019

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.



L’usage des TIC en formation de FLE pour adultes migrants : un moyen pour favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels ?

**ROUZIÈS
Noémie**

Sous la direction de Thierry SOUBRIE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



L’usage des TIC en formation de FLE pour adultes migrants : un moyen pour favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels ?

**ROUZIÈS
Noémie**

Sous la direction de Thierry SOUBRIE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Thierry Soubrié, pour sa disponibilité, sa gentillesse et ses précieux conseils pour les lectures et la rédaction de ce mémoire.

Un énorme merci à Anne Corti, déléguée territoriale et responsable de formation de l'INSTEP à Montauban et également ma tutrice de stage, pour m'avoir fait confiance il y a un an en me donnant mon premier travail en tant que formatrice FLE et pour m'avoir donné la possibilité de faire mon stage dans l'organisme. Merci aussi à Catherine Roux, la directrice régionale de l'INSTEP.

Je remercie chaleureusement les stagiaires du groupe PRIMO FLE, pour leur motivation et leur bonne humeur tout au long de la formation. Un grand merci également à toutes mes collègues de l'INSTEP à Montauban, pour leur aide et leur bienveillance. Quelle joie de travailler dans une bonne ambiance !

Enfin, merci à mes proches et à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont soutenue et encouragée durant la rédaction de ce mémoire.

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 : ... Rouziès

PRENOM : ... Noémie

DATE : ... 20/05/2019

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du contexte et du projet	9
CHAPITRE 1. LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS EN FRANCE	10
1. BREF HISTORIQUE DES POLITIQUES DE FORMATION LINGUISTIQUE EN FRANCE	10
2. L'EVOLUTION DU CADRE INSTITUTIONNEL.....	12
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE L'ORGANISME D'ACCUEIL ET DE LA FORMATION	15
1. L'ORGANISME D'ACCUEIL : L'INSTEP	15
2. LA FORMATION PRIMO FLE.....	18
CHAPITRE 3. LE PROJET ET LA METHODOLOGIE	21
1. LA COMMANDE DE STAGE.....	21
2. L'ANALYSE DU CONTEXTE ET DES BESOINS	22
3. LA PROBLEMATIQUE	24
4. LA METHODOLOGIE.....	24
Partie 2 - Cadrage théorique.....	26
CHAPITRE 4. LES PARTICULARITES DE LA FORMATION LINGUISTIQUE A DES ADULTES MIGRANTS	27
1. MIGRANTS, IMMIGRES OU ETRANGERS ?	27
2. LES OBJECTIF ET BESOINS DES MIGRANTS	27
3. UNE HETEROGENEITE A MULTIPLES FACETTES	29
4. L'APPROPRIATION DE LA LANGUE ENTRE ACQUISITION ET APPRENTISSAGE	31
CHAPITRE 5. LES MIGRANTS ET LE NUMERIQUE.....	34
1. LA RELATION ENTRE MIGRATION ET NUMERIQUE AU XXI ^E SIECLE	34
2. LES USAGES NUMERIQUES DES MIGRANTS	35
3. INTEGRER LE NUMERIQUE DANS LA FORMATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS	38
CHAPITRE 6. LES APPRENTISSAGES FORMELS, INFORMELS ET NON-FORMELS	41
1. LA DEFINITION DES CONCEPTS	41
2. LES JEUX DU FORMEL ET DE L'INFORMEL	43
3. FAVORISER LES LIENS ENTRE FORMEL ET INFORMEL VIA LE NUMERIQUE : DES EXEMPLES DE PRATIQUES ET D'EXPERIMENTATIONS.....	47
Partie 3 - Mise en œuvre du projet et évaluation.....	53
CHAPITRE 7. L'UTILISATION DU NUMERIQUE DANS LA FORMATION.....	54
1. L'ETAT DES LIEUX ET LE CHOIX DES OUTILS NUMERIQUES.....	54
2. LA MISE EN PLACE DU GROUPE FACEBOOK	57
3. LE DEROULEMENT DES ACTIVITES NUMERIQUES EN CLASSE	59
CHAPITRE 8. L'INFORMEL DANS LA FORMATION	62
1. DE NOUVEAUX TEMPS ET LIEUX D' APPRENTISSAGE	62
2. UNE RELATION PLUS EGALITAIRE ENTRE FORMATRICE ET APPRENANTS	64
3. L'INFORMEL DANS LES ECHANGES ET LES ACTIVITES	66
CHAPITRE 9. L'ANALYSE ET L'EVALUATION DU PROJET	71
1. LE CONTINUUM ENTRE FORMEL ET INFORMEL	71
2. LE BILAN ET L'EVALUATION DU PROJET	75
3. LES PISTES D'AMELIORATION	78
Conclusion.....	80

Bibliographie	82
Sitographie.....	86
Sigles et abréviations utilisés	87
Table des annexes.....	89
Table des matières.....	102

Introduction

Chaque année, plus de 100 000 étrangers ressortissants de pays tiers à l'Union européenne arrivent en France avec le projet de s'installer dans le pays de façon durable¹. Pour ces étrangers, originaires de toutes les régions du monde, l'apprentissage de la langue est capital car il est très souvent considéré comme un premier pas vers l'intégration sociale et professionnelle (Calonne, 2017). C'est aussi un enjeu pour la France d'accueillir au mieux ces personnes et de favoriser leur intégration dans la société. Ainsi, depuis plusieurs décennies, les politiques publiques ont évolué et des organismes se sont professionnalisés afin d'offrir des formations adaptées à ce type de public. C'est le cas de l'INSTEP, l'organisme qui m'a accueillie dans le cadre de mon stage de fin d'études. L'INSTEP est une association Loi 1901 qui œuvre sur l'ex région Midi Pyrénées, et prochainement sur toute l'Occitanie, pour la formation tout au long de la vie et pour l'accès et le maintien à l'emploi des personnes les plus vulnérables. Elle propose entre autres des formations linguistiques à des adultes migrants.

Dans le cadre de mon stage, le projet était d'intégrer le numérique dans la formation en FLE pour des adultes migrants. Travaillant depuis plusieurs mois à l'INSTEP auprès de ce type de public, cela me tenait à cœur de savoir comment améliorer mes pratiques en intégrant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). De nos jours, maîtriser les outils numériques est devenu primordial car de nombreuses démarches sont à faire en ligne. C'est aussi un atout pour trouver du travail. La didactique des langues doit donc s'adapter à ces changements et inclure la littératie numérique dans les formations (Springer, 2017).

Outils numériques et public migrant ne sont pas incompatibles... au contraire ! On a tendance à penser que les migrants sont des personnes déconnectées, qui ne savent pas utiliser les TIC. Pourtant, des études ont montré que ceux-ci ont un rapport particulier avec le numérique. Ils l'utilisent principalement pour entretenir et créer des liens, tout au long de leur processus de migration. Il est donc indispensable de repenser l'image qu'on peut avoir vers celle du « migrant connecté » (Diminescu, 2005). Une autre particularité des migrants est qu'ils apprennent la langue en immersion linguistique, étant donné qu'ils habitent en France. Ils apprennent donc de manière formelle, en centre de formation, mais

¹ Donnée du Ministère de l'Intérieur : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-livret-d-information-Venir-vivre-en-France>

aussi de manière plus informelle, dans la vie de tous les jours. Adami (2012) propose le terme d' « appropriation linguistique » pour qualifier cette situation entre apprentissage et acquisition. Les acquisitions en milieu social ne sont pas toujours conscientes, ni valorisées. Pourtant, pour certains auteurs, elles représenteraient une grande majorité des apprentissages (Cristol & Muller, 2013). Il serait donc intéressant pour les apprenants de valoriser ces apprentissages informels et de renforcer les liens entre les différents contextes dans lesquels a lieu l'appropriation linguistique, du plus formel au plus informel.

Dans ce mémoire, nous chercherons donc à répondre à la problématique suivante : Comment favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels dans le cadre d'une formation en FLE pour adultes primo-arrivants à l'aide du numérique ? Quels outils utiliser pour renforcer les liens entre les différentes formes d'apprentissage ?

Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation des TIC dans la formation linguistique des adultes migrants favorise l'entrelacement des différentes formes d'apprentissage et leur permet ainsi de progresser davantage. Nous voulons montrer que la mise en place de certaines activités, notamment via le numérique, permet de s'éloigner du cadre de formation traditionnel et de valoriser les formes d'apprentissage hors de la classe. Pour ce faire, nous adopterons une méthodologie de recherche-action, combinant des expérimentations sur le terrain, sur le dispositif PRIMO FLE, une formation de français semi-intensive à destination de primo-arrivants, et une évaluation des résultats.

Pour répondre à la problématique, le mémoire est composé de trois parties. La première partie sera consacrée à la présentation du contexte, d'abord au niveau national puis au niveau de l'organisme d'accueil, et une présentation du projet plus détaillée. La deuxième partie exposera le cadre théorique et la littérature existante concernant la formation des adultes migrants, leur rapport au numérique et les liens entre apprentissages formels et informels. Enfin, dans la dernière partie, nous présenterons plus en détail les activités menées lors du projet, puis nous en ferons l'évaluation et nous proposerons des pistes d'amélioration.

Partie 1

-

Présentation du contexte et du projet

Chapitre 1. La formation linguistique des adultes migrants en France

1. Bref historique des politiques de formation linguistique en France

1.1. Les débuts avec l'alphabétisation

Dans « La formation linguistique des adultes migrants », Adami (2012) consacre une partie de son article sur l'histoire de l'enseignement du français aux migrants. Il montre comment cette discipline, à l'origine informelle, est devenue petit à petit un champ éducatif à part entière, et comment la formation linguistique des migrants adultes (FLMA) est étroitement liée au contexte économique, social et politique.

L'histoire de la FLMA a commencé dans les années 1960 avec des cours d'alphabétisation pour les migrants. A cette époque, les premières structures qui prennent en charge la formation linguistique des migrants sont des syndicats, comme la CGT, des organisations politiques, comme le Parti Communiste Français, ou encore des associations chrétiennes, avec une forte dimension militante. Le secteur est assez marginalisé et face à la nouveauté, ces organismes ne peuvent s'appuyer sur aucune pratique ou expérience pour enseigner à un public adulte, non francophone, très souvent analphabète ou très peu scolarisé. Ils ont donc repris les modèles scolaires en enlevant les aspects les plus infantilisants afin de les appliquer à un public de migrants adultes.

1.2. L'évolution jusqu'à la mise en place d'un cadre institutionnel

Les évolutions du secteur sont ensuite liées au contexte économique, social et politique du pays, et en particulier aux politiques en matière d'immigration, qui sont assez fluctuantes. Jusque dans les années 1980, les oscillations entre intégrer les migrants ou les inciter à repartir dans leur pays d'origine se retrouvent dans les dispositifs de formation linguistique. Finalement, la France fait le choix de l'assimilation. De nombreux migrants décident de s'installer définitivement en France et les politiques doivent s'adapter. Dès la fin des années 1980, les dispositifs de formation linguistique, qui manquaient de structuration et d'organisation, ont pu progressivement se mettre en place. A partir des années 1990, l'Etat a commencé à intervenir davantage dans ce domaine occupé par les structures associatives, et le domaine s'est de plus en plus professionnalisé.

Au milieu des années 2000, le cadre institutionnel et didactique de la FLMA est posé avec la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), le tout piloté par l'Etat. En 2011, la Direction Accueil

Intégration Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) créent le label Français Langue d'Intégration, ou FLI, afin d'institutionnaliser encore plus le domaine.

1.3. La naissance du FLI

Au cours des dernières décennies, la formation linguistique des migrants adultes est donc progressivement devenue un champ éducatif et didactique à part entière. L'intégration linguistique des migrants est devenue un véritable enjeu des politiques publiques dans les années 2000 dans de nombreux pays d'Europe de l'Ouest. La langue est maintenant vue comme un marqueur identitaire que les migrants doivent accepter et partager, tout comme les valeurs de la République dans notre pays. Aujourd'hui, il y a en France plus de 500 organismes de formation. Ils sont en majorité professionnalisés mais possèdent encore un statut associatif. C'est le cas de l'INSTEP, l'organisme d'accueil dans la cadre de ce stage. Une minorité d'organismes fait appel à des enseignants bénévoles.

Le FLI (Français Langue d'Intégration) s'appuie sur un référentiel qui donne un cadre de travail aux organismes de formation qui obtiendront cette labellisation pour former des migrants adultes. Le décret du 11 octobre 2011 a officialisé la création du label FLI « afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française ».²

Malgré tout, ce label ne fait pas l'unanimité et a créé une certaine controverse lors de sa création. Si le référentiel peut être considéré comme une base à la reconnaissance et à la professionnalisation du champ de la formation linguistique des migrants, il n'en reste pas moins certains points critiquables (Bruneau *et al.*, 2012). Par exemple, depuis 2011, les candidats postulant à la nationalité française doivent faire preuve d'un niveau B1 à l'oral, justifié par un diplôme ou une attestation d'un organisme reconnu par l'Etat. Mais pour Bruneau *et al.*, le niveau de langue ne justifie pas forcément l'aboutissement du processus d'intégration et une relation particulière avec le pays d'accueil. Pour Biichlé (2018), cette idée selon laquelle connaître la langue est synonyme d'intégration est incomplète et parfois

² Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 disponible sur Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&categorieLien=id>

infondée, et il rappelle que « sur le plan intégrationnel, la langue peut être un instrument d'inclusion mais également, un instrument d'exclusion » (p. 49).

En outre, d'après Bruneau *et al.*, le référentiel se base sur des « présupposés contestables », comme le fait que l'apprentissage de la langue est un préalable à l'intégration, et sur des principes assimilationnistes : le français est censé devenir la langue première ou la langue courante des migrants adultes et ceux-ci doivent adhérer aux « valeurs de la République », énumérées dans le référentiel sans explicitation, comme si elles étaient « universelles ». Ils regrettent donc qu'il n'y ait pas eu une réflexion plus élaborée et argumentée à ce sujet.

2. L'évolution du cadre institutionnel

2.1. Du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)...

Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) a été mis en place avec la loi du 24 juillet 2006 et est entré en vigueur à partir du 1^{er} janvier 2007. Il s'agit d'un contrat avec l'Etat français devant être signé par tout nouvel arrivant. Le primo-arrivant s'engage à respecter les valeurs de la République et en échange, l'Etat lui offre une formation linguistique si besoin. D'une durée d'un an et renouvelable une fois, il était signé à l'occasion d'une demi-journée d'information à l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), durant laquelle avait également lieu une visite médicale.

Le contrat s'appliquait à toute personne étrangère de plus de 16 ans souhaitant s'installer durablement en France. Sa signature imposait ensuite une série de formations gratuites : une formation civique portant sur les institutions françaises et les « valeurs de la République », comme la laïcité et l'égalité homme-femme, une formation linguistique en fonction du niveau de départ, des sessions d'information sur l'organisation de la société française et un bilan de compétences professionnelles pour faciliter la recherche d'emploi. Il était obligatoire pour les signataires de participer aux formations proposées afin de pouvoir renouveler leur titre de séjour.

Le DILF, Diplôme Initial de Langue Française, a été créé en même temps que le CAI, dans la continuité du Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF) et du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), qui existaient déjà. Basé sur le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL), il atteste du niveau de compétences A1.1., le niveau le plus bas du CECRL, et il met en avant la compétence orale. Grâce au DILF, même les migrants les plus en difficultés, non scolarisés ou très peu, peuvent donc obtenir

un diplôme reconnu. Le référentiel du DILF a ainsi permis de créer un cadre commun aux pratiques de formation dans le domaine de la FLMA.

2.2. ...au Contrat d'Intégration Républicaine (CIR)

La loi relative au droit des étrangers du 7 mars 2016 a modifié le dispositif d'accueil des migrants et a remplacé le CAI par le CIR, le Contrat d'Intégration Républicaine, conclu également pour une durée d'un an. Celui-ci est entré en vigueur le 1^{er} juillet 2016 et il engage les étrangers primo-arrivants dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans. D'après le Ministère de l'Intérieur, chaque année, environ 110 000 personnes, auparavant signataires du CAI, seront amenées à signer le CIR.³

La signature du CIR est suivie d'une formation civique plus étoffée, d'une durée de deux jours et composée de deux modules obligatoires : « Valeurs et institutions de la République française » et « Vivre et accéder à l'emploi en France ». Par ailleurs, la formation linguistique vise à atteindre un niveau plus élevé et se base sur un entretien personnalisé. Les primo-arrivants sont soumis à un test de positionnement écrit et oral en français sur la plateforme d'accueil de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration). En fonction des résultats et des besoins, trois parcours de formation linguistique de 50 heures, 100 heures ou 200 heures peuvent être proposés, afin d'atteindre le niveau A1 du CECRL, supérieur au niveau A1.1 requis dans le cadre du CAI. Le suivi de cette formation obligatoire avec assiduité et sérieux peut mener vers l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle.

Après le CIR, la poursuite du parcours linguistique des primo-arrivants doit leur permettre d'atteindre le niveau A2 du CECRL, qui est, depuis le 7 mars 2018, l'une des conditions d'obtention de la carte de résident. En imposant ce niveau plus élevé, la France se rapproche des standards européens et souhaite favoriser l'autonomie des étrangers en leur permettant notamment de s'insérer professionnellement. Les étrangers peuvent ensuite continuer les formations linguistiques pour atteindre le niveau B1, nécessaire pour obtenir la nationalité française. Pour le Ministère de l'Intérieur, l'accès à la nationalité française « consacre un parcours réussi d'intégration à la société française » et représente l'aboutissement de ce processus d'intégration.

³ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine>

2.3. L'orientation vers l'offre de service de droit commun

Après les formations obligatoires de l'OFII, les signataires du CIR peuvent être orientés sur des dispositifs de droit commun pour continuer leur parcours d'intégration républicaine, au plus près de leur lieu de résidence et en fonction des besoins détectés lors de l'entretien personnalisé. Ils bénéficient ainsi d'un accompagnement adapté en fonction du diagnostic, soutenu par les services de l'État sur le territoire et pilotés par différents organismes, notamment associatifs.

Au niveau local, ce sont les préfets de région et de département qui déclinent les orientations stratégiques nationales données par le Ministre de l'Intérieur. Ils sont en charge de la structuration et de l'accessibilité de l'offre de services, de l'articulation entre les différents acteurs locaux qui accompagnent ce type de public et de la complémentarité des actions et des financements.

Les actions d'accompagnement mises en place visent principalement l'apprentissage de la langue française, l'insertion sociale et professionnelle ainsi que l'accès aux droits.

Chapitre 2. Présentation de l'organisme d'accueil et de la formation

1. L'organisme d'accueil : l'INSTEP

1.1. Présentation générale de l'institution

L'INSTEP, L'INstitut d'Education Permanente, est une association Loi 1901 qui œuvre pour la formation tout au long de la vie, particulièrement pour les personnes les plus vulnérables. L'association est présente en Occitanie Ouest (ex Midi-Pyrénées) depuis 1989 et fait partie du réseau national Léo Lagrange Formation. L'INSTEP va fusionner en 2019 avec l'INFORIM, son homologue dans l'ancienne région Languedoc-Roussillon, afin de couvrir toute la région Occitanie.

C'est un organisme de formation de l'économie sociale et solidaire, qui défend des valeurs de protection sociale, d'équité et de progrès humain. Il souhaite lutter contre les exclusions sociales et professionnelles et contre les inégalités. L'INSTEP est présent dans 6 départements de l'Occitanie Ouest et mène des actions de formation et d'accompagnement dans 13 sites permanents. Le siège régional se trouve à Toulouse, mais le stage s'est déroulé dans les locaux de l'INSTEP à Montauban, dans le Tarn-et-Garonne.

1.2. L'offre de formation

Les formations proposées par l'INSTEP sont nombreuses et variées, et s'adressent à différents publics. L'offre de formation dans la région rassemble donc :

- Des formations et dispositifs d'accompagnement à la construction d'un projet professionnel, de pré-qualification, d'accès et de maintien dans l'emploi. Elles représentent la majorité des formations délivrées ;
- Des formations générales : compétences clés, alphabétisation et Français Langue Etrangère (FLE) ;
- Des formations en bureautique ;
- Des évaluations et formations visant l'obtention du certificat CléA ;
- Des formations pré-qualifiantes et préparation du concours du secteur sanitaire et social ;
- Des formations qualifiantes aux métiers du commerce, de la restauration, de l'accueil ;
- Et des formations certifiantes en milieu fermé (Titres professionnels) : Agent de restauration, Agent d'entretien du Bâtiment et Agent de propreté et d'Hygiène.

L'INSTEP n'est donc pas un organisme de formation spécialisé dans la formation linguistique mais il est tout de même labellisé qualité FLI (Français Langue d'Intégration) depuis 2012.

1.3. Les acteurs

1.3.1. La hiérarchie

L'INSTEP Occitanie côté ouest emploie 52 salariés, dont environ 40 formateurs et formatrices sur les différents sites de formation. Ceux-ci sont encadrés directement par les DTF, les Délégués Territoriaux et responsables de Formation, assistés de personnels administratifs. Les DTF sont chargés de la mise en œuvre des dispositifs de formation sur leur territoire et font le lien avec les partenaires locaux.

Le siège régional est à Toulouse, et les territoires sont divisés en trois zones : Ariège/Haute-Garonne, Gers/Hautes-Pyrénées et Lot/Tarn-et-Garonne - zone sur laquelle j'interviens lors de ce stage. L'organigramme peut être représenté de la sorte :

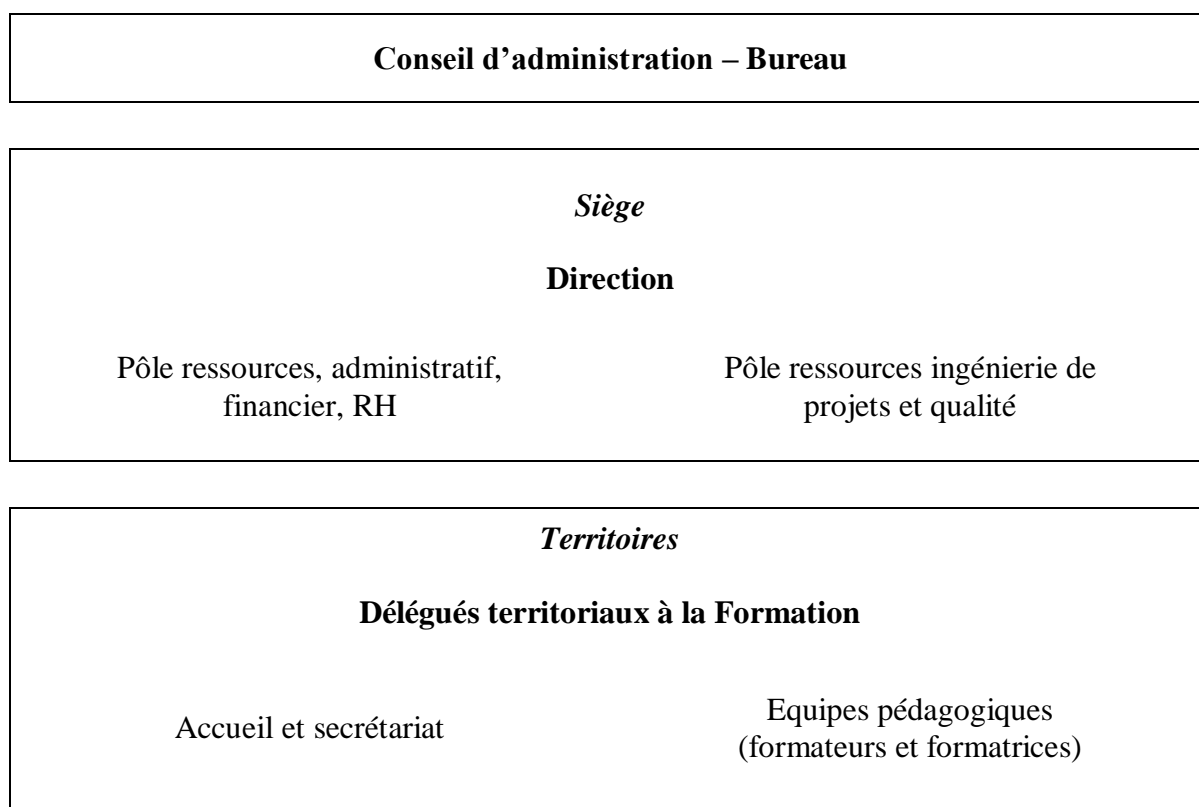


Figure 1. Organigramme de l'INSTEP.

1.3.2. Les partenaires

Les formations ne pourraient avoir lieu sans les partenaires et financeurs. Les principaux financeurs étant le Conseil Régional, Pôle Emploi et l'Agefiph, et jusqu'en 2017, l'OFII.



Figure 2. Logos des principaux partenaires de l'INSTEP.

1.3.3. Le public

L'INSTEP forme chaque année plus de 6000 stagiaires. Ce sont principalement des personnes vulnérables qui peuvent être en activité professionnelle ou demandeurs d'emploi, francophones ou étrangères. Les profils sont variés. L'INSTEP intervient aussi en maison d'arrêt auprès de personnes placées sous main de justice⁴.

Nous présenterons plus en détail le public côtoyé lors du stage dans la sous-partie suivante, consacrée à la formation PRIMO FLE.

⁴ Personnes faisant l'objet d'une mesure restrictive ou privative de liberté par décision de justice en milieu ouvert ou fermé (établissement pénitentiaire).

2. La formation *PRIMO FLE*

2.1. Objectifs et modules

PRIMO FLE est un dispositif de formation linguistique financé par la région Occitanie. La formation est gratuite pour les apprenants et elle n'a pas de caractère obligatoire. Il s'agit d'un parcours de 164,5 heures, à raison de deux jours et demi de formation par semaine. C'est donc une formation semi-intensive dont les objectifs sont les suivants :

- Acquérir et consolider les acquis en langue française à l'oral et à l'écrit.
- Renforcer l'autonomie sociale.
- Faciliter l'accès aux dispositifs de droit commun (Pôle Emploi, Conseil Régional).

Les modules visent donc à l'apprentissage du français mais également à l'autonomisation et à l'intégration sociale et professionnelle :

- Apprentissage du français : lecture, écriture, entraînements oraux et communication (niveau A1, A2, B1 et B2 du référentiel CECRL).
- Immersions linguistiques : participation à des événements organisés par les acteurs socioculturels de la ville et par les acteurs de la formation et de l'emploi.
- Connaissance des institutions et des valeurs républicaines : accès aux informations liées à l'environnement institutionnel (parlement, état, conseils régionaux) et de proximité (mairie, préfecture, conseil départemental).
- Accès aux nouveaux médias et usages numériques : lecture et saisie sur écran, messagerie, navigation Web, facilitation de la démarche de dématérialisation (sites administratifs, formatifs, informatifs...), sites spécifiques FLE et utilisation des réseaux sociaux.
- Connaissance du marché de l'emploi et aide au projet: accès à l'information sur les secteurs porteurs, accès aux sites dédiés (Emploi Store), outils et techniques de recherche d'emploi, mise à jour du CV et des lettres, aide à la recherche d'une formation ou d'un emploi, mise en relation avec les structures compétentes et orientation vers le droit commun.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée, les formateurs sont totalement libres quant aux contenus à aborder et aux supports employés, tout en respectant bien sûr les objectifs du cahier des charges. Ils doivent toutefois adopter une pédagogie différenciée car

il n'y a qu'un seul groupe pour plusieurs niveaux. Il est donc nécessaire de s'adapter en fonction des profils.

2.2. Le public

Pour la formation PRIMO FLE prise en charge lors du stage, le public est constitué de primo arrivants issus des pays tiers hors Union Européenne, installés en France depuis moins de 5 ans à compter de la signature du CAI ou CIR à l'OFII, et ayant terminé ou étant dispensé de la formation linguistique obligatoire.

Tous les apprenants ont été scolarisés au moins à l'école primaire dans leur pays d'origine (mis à part un stagiaire jamais scolarisé, qui n'est resté qu'une demi-journée). Ils sont tous lecteurs et scripteurs même si certains éprouvent quelques difficultés pour lire et écrire. Les niveaux en français sont très variés entre les apprenants. Ils vont du niveau A1, voire très débutant pour certains, jusqu'au niveau B1 pour d'autres. Malgré tout, il n'y a qu'un seul groupe d'apprenants qui rassemble tous ces niveaux, selon la volonté de l'organisme.

Voici un tableau récapitulatif des informations des participants :

Initiales Nom - Prénom	Sexe	Age	Niveau scolaire dans le pays d'origine	Pays d'origine	Année d'arrivée en France	Niveau à l'entrée en formation
B. A.	F	58	Université	Lybie	2017	A1.1
T. P.	F	46	Lycée	Thaïlande	2015	A1
J. M.	F	29	Université	Géorgie	2017	B1
A. Ab.	M	38	Primaire	Irak	2014	A1.1
A. An.	M	20	Lycée	Syrie	2017	B1
M. S.	M	20	Collège	Afghanistan	2017	A2
H. K.	F	52	Primaire	Maroc	2018	A2
Sh. A.	F	46	Lycée	Syrie	2015	A1
S. S.	F	53	Collège	Irak	2016	A1
A. E.	M	18	Collège	Albanie	2017	A1.1
Sa. A.	M	30	Primaire	Soudan	2018	A1.1
A. H.	M	26	Non scolarisé	Afghanistan	-	A1.1
S. O.	M	28	Collège	Irak	2016	A1
H. S.	F	28	Université	Afghanistan	2017	A2
S. T.	F	32	Lycée	Cambodge	2017	A2
H. R.	M	22	Primaire	Afghanistan	2017	A1.1
K. M.	F	28	Lycée	Erythrée	2017	A1
H. T.	M	-	-	Vietnam	-	A1.1

Figure 3. Tableau des participants à la formation PRIMO FLE.

Pour respecter l'anonymat des stagiaires, seules leurs initiales ont été conservées dans le tableau (voire une deuxième lettre en cas d'initiales identiques). Les informations manquantes s'expliquent par le fait que certains stagiaires ne sont pas restés assez longtemps en formation. En effet, deux d'entre eux ne sont restés qu'une demi-journée, pour cause de problème de transports et d'incompatibilité des horaires avec l'activité professionnelle. Un stagiaire a quitté la formation en cours de route pour suivre une formation à temps complet dans un autre organisme, et à l'inverse, cinq stagiaires sont arrivés après la date de démarrage.

L'ensemble des stagiaires souhaite apprendre le français afin de s'insérer socialement et professionnellement. La principale motivation donnée en début de formation a été le fait de s'améliorer en français afin de pouvoir trouver du travail par la suite. Les stagiaires se sentent bloqués pour évoluer dans un milieu professionnel quand ils ne maîtrisent pas la langue. Ils souhaitent aussi s'insérer socialement étant donné qu'ils habitent en France, être capables de communiquer dans les situations de la vie quotidienne et être plus autonomes.

On peut noter que sur une formation de 164,5 heures, la moyenne des heures réalisées par les stagiaires est de 97 heures seulement (sans compter les deux personnes qui n'ont participé qu'une demi-journée). Seule une stagiaire a suivi la totalité des cours. Cela s'explique par le fait que certains apprenants ont rejoint la formation en cours de route. De plus, les stagiaires étaient parfois absents à cause de leurs obligations familiales, de problèmes de santé ou encore de rendez-vous divers.

Chapitre 3. Le projet et la méthodologie

1. La commande de stage

1.1. L'origine de la commande

Avant de commencer le stage au début du mois de janvier 2019, j'avais déjà travaillé à l'INSTEP à Montauban pendant plusieurs mois l'année précédente. C'est à cette occasion que nous avons défini la commande de stage et les missions avec Anne Corti, la déléguée territoriale sur le Lot et le Tarn-et-Garonne, et également ma tutrice de stage.

Depuis quelques années, il y a une volonté forte de la part de l'organisme d'utiliser les TIC dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Une plateforme Moodle a été créée et des réunions ont été organisées pour permettre le partage d'outils numériques entre formateurs et formatrices. Malgré tout, les TICE sont encore assez peu utilisées dans la structure.

La commande qui m'a été faite en tant que stagiaire est donc de développer un projet d'ingénierie pour intégrer le numérique dans la formation linguistique des adultes migrants. Durant les quatre mois de stage, du 7 janvier au 7 mai 2019, la moitié des heures ont été consacrées à l'enseignement et à la préparation des cours sur le dispositif PRIMO FLE présenté précédemment, et l'autre moitié au projet d'ingénierie.

1.2. La mission et les tâches initiales

Ma mission consistait à proposer des activités en ligne pour prolonger l'enseignement en présentiel et favoriser l'autonomisation des apprenants.

A l'origine, j'avais imaginé pour ce projet :

- La création de tests et de grilles d'auto-évaluation accessibles en ligne pour réviser les contenus vus en classe de façon régulière et voir ce qui est acquis ou non. En fonction des compétences non acquises, proposer des liens vers le cours ou de nouveaux contenus pour la remédiation. Proposer également des sites et ressources supplémentaires pour ceux qui veulent travailler plus à la maison.

- La création d'un scénario pédagogique hybride (présentiel/distanciel) dans une perspective actionnelle, à dérouler durant le dernier mois de formation.

1.3. L'évolution du projet

Après avoir fait un état des lieux initial et en avoir discuté avec mon directeur de mémoire, les missions ont un peu changé, mais la commande est restée la même, à savoir utiliser les outils numériques dans la formation PRIMO FLE. Ma tutrice de stage m'a laissé beaucoup de liberté pour mener ce projet à bien et m'a fait confiance en ce qui concerne les moyens mis en œuvre.

Ainsi, alors qu'à l'origine l'idée était d'utiliser la plateforme Moodle de l'INSTEP, nous avons décidé d'utiliser des outils plus informels, comme le réseau social Facebook pour prolonger la formation en classe. Nous expliquerons dans la partie 3 de ce mémoire en quoi il semblait plus adapté pour le type de public. Pour les tests de révision réguliers, nous avons opté pour l'application mobile « Kahoot ! » qui permet de faire des quiz de façon ludique et le scénario pédagogique a été remplacé par des activités informatiques à faire durant les heures de formation, étant donné que les apprenants ne possèdent pas tous un ordinateur à la maison.

2. L'analyse du contexte et des besoins

2.1. Le contexte institutionnel

Au niveau institutionnel, l'INSTEP souhaite se développer dans toute la région Occitanie, en menant à bien la fusion avec l'INFORIM, pour garder une place importante parmi les organismes de formation du territoire. L'INSTEP cherche en permanence à améliorer la qualité de ses formations, tout en respectant les enveloppes budgétaires. Il devient donc nécessaire de renouveler les pratiques des formateurs, d'innover et de ce fait, d'utiliser davantage les TIC, afin de répondre aux exigences actuelles.

2.2. Le contexte pédagogique et technologique

A Montauban, les formatrices ont généralement plusieurs années d'expériences dans l'enseignement du FLE et elles sont polyvalentes, capables d'intervenir sur différents types de formation. Elles savent créer leurs propres contenus pédagogiques et mettre en place un enseignement individualisé et différencié en fonction des niveaux. Elles sont libres quant aux contenus et méthodes à utiliser et n'hésitent pas à partager entre elles leurs ressources. Cette entraide contribue à une bonne ambiance de travail. Elles font également des efforts pour utiliser le numérique dans les formations mais elles se retrouvent parfois face à un manque de connaissance et de maîtrise des outils.

En ce qui concerne les locaux et le matériel, l'antenne de Montauban possède 5 salles de formation et une salle informatique. Les salles de formation sont équipées de tableaux blancs classiques. Il y a une connexion à internet et un hotspot qui permet de donner un code Wi-Fi aux stagiaires, si nécessaire. Il y a également une dizaine d'ordinateurs portables disponibles et un vidéoprojecteur, mobile et installable dans la salle que l'on souhaite utiliser.

Cependant, ces ordinateurs portables et l'unique vidéoprojecteur doivent être partagés entre les différentes formations à Montauban, et même parfois avec d'autres sites. Il est donc nécessaire de « réserver » le matériel en avance et il faut savoir qu'il ne sera certainement pas possible de l'utiliser à chaque séance. Certains ateliers ou formations d'accès à l'emploi ne peuvent pas se faire sans ordinateurs (pour la rédaction de CV et de lettres de motivation par exemple) et sont donc prioritaires par rapport aux formations linguistiques. Ce mode d'organisation est une des raisons qui m'ont incitée à me tourner vers d'autres supports numériques, comme les smartphones personnels des stagiaires, qui peuvent être utilisés à tout moment. Enfin, le fait que le vidéoprojecteur soit mobile est à la fois un avantage et un inconvénient, car il faut prendre le temps de l'installer à chaque fois et de résoudre les éventuels problèmes techniques.

Par ailleurs, comme mentionné précédemment, l'INSTEP possède une plateforme Moodle depuis fin 2016 avec un espace dédié pour chaque formation et un centre de ressources. Cependant, elle est en réalité assez peu utilisée malgré les efforts déployés pour sa création.

Les formateurs et formatrices de l'INSTEP ont donc besoin d'utiliser davantage les TIC dans la formation pour varier les modalités et supports de cours. Pour cela, ils ont besoin de connaître les principaux outils numériques utiles dans la formation et éventuellement d'y être formé(e)s. Il est nécessaire d'améliorer le partage des connaissances et des ressources entre formateurs et formatrices, à Montauban mais aussi entre les différents sites.

Les apprenants, quant à eux, ont besoin de suivre une formation de français de qualité et adaptée à leur niveau, de savoir utiliser les outils numériques pour gagner en autonomie dans l'apprentissage du français et pour les démarches dématérialisées, et de faire le lien entre les apprentissages qu'ils font en classe et ceux qu'ils font dans les situations de la vie quotidienne.

3. La problématique

En ce qui concerne le sujet du mémoire, après discussion avec M. Soubrié et les premières lectures, j'ai décidé d'axer mon travail sur le lien entre apprentissages formels et informels, en lien avec l'utilisation du numérique, étant donné que c'est le thème de mon stage. En effet, les stagiaires du PRIMO FLE sont des primo-arrivants, pour la plupart désireux de s'installer en France à long terme, et ils ont cette particularité d'apprendre le français en milieu homoglotte, à la fois en « milieu guidé », au centre de formation, et en « milieu social », dans la vie de tous les jours (Adami, 2012 : 20). Une grande partie des apprentissages se fait donc de manière informelle, hors de la classe, sans forcément qu'ils en soient conscients. Il serait donc intéressant pour eux d'en prendre conscience et de pouvoir transférer ce qu'ils ont acquis de manière informelle dans un cadre plus formel, et inversement, de « déformaliser le formel » (Brougère, 2017 : 10).

Dans mon mémoire, je chercherai donc à répondre à la problématique suivante : Comment favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels dans le cadre d'une formation en FLE pour adultes primo-arrivants à l'aide du numérique ? Quels outils utiliser pour renforcer les liens entre les différentes formes d'apprentissage ?

Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation des TIC dans la formation linguistique des adultes migrants favorise l'entrelacement des différentes formes d'apprentissage et leur permet ainsi de progresser davantage. Je voudrais montrer que la mise en place de certaines activités, notamment via le numérique, permet de s'éloigner du cadre de formation traditionnel et de valoriser les formes d'apprentissage hors de la classe.

4. La méthodologie

Ce projet s'inscrit dans une démarche de recherche-action, combinant une intervention en situation réelle sur le dispositif PRIMO FLE puis une évaluation des résultats. Le but du projet était de modifier le cadre de formation et d'améliorer les pratiques de formation. Il s'est donc déroulé en plusieurs étapes.

La première étape a consisté à faire un état des lieux de l'utilisation du numérique par les stagiaires afin de savoir quels étaient leurs besoins et ce qu'il serait possible de mettre en place comme outil pédagogique. Pour ce faire, un questionnaire a été administré aux stagiaires en début de formation pour connaître leur utilisation du numérique et leur niveau de maîtrise des outils. Ces questionnaires ont été complétés par des lectures sur le type de public, des échanges avec les collègues et l'analyse du terrain de stage, afin de bien

cerner le contexte du projet. L'analyse a été facilitée par le fait que je connaisse déjà la structure, étant donné que j'y travaillais depuis mai 2018.

La deuxième étape a consisté à établir un plan d'action, choisir des outils numériques et concevoir des contenus pédagogiques afin de les expérimenter avec le groupe. A ce stade, les lectures étaient encore indispensables pour aider à la construction de cette stratégie.

La troisième étape correspond à la mise en place du plan d'action et à son adaptation, si nécessaire. Les données ont été collectées par l'observation et l'expérimentation.

La quatrième étape est l'évaluation des effets de l'intervention. Pour ce faire, de nouveaux questionnaires ont été administrés, cette fois pour faire le bilan de la formation et de la pertinence des outils numériques utilisés. L'évaluation du projet s'est également faite grâce à des échanges avec les stagiaires, semblables à des entretiens collectifs libres, les observations lors des séances et l'analyse des publications sur le groupe Facebook.

Enfin, il est important de communiquer les résultats, de laisser aux collègues des méthodes, préconisations ou outils à utiliser pour pouvoir à leur tour intégrer davantage le numérique dans les formations. Et si les expérimentations n'ont pas eu l'effet escompté, elles pourront tout de même conduire vers de nouvelles pistes et possibilités.

Ces choix méthodologiques ont permis d'obtenir des données à la fois quantitatives et qualitatives. De plus, le fait d'utiliser des supports écrits (questionnaires) et oraux (échanges) ont permis à tous les apprenants de s'exprimer, en fonction de leur niveau de compétences à l'écrit et à l'oral.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Les particularités de la formation linguistique à des adultes migrants

1. Migrants, immigrés ou étrangers ?

Avant toute chose, il est important de définir le public dont on parle. Dans le cadre de la formation PRIMO FLE, nous parlons de « primo-arrivant », que l'on peut définir comme une personne arrivant pour la première fois en France et désireuse de s'y installer durablement. Alors ces stagiaires primo-arrivants sont-ils des migrants, des immigrés ou des étrangers ? Un peu de tout cela ? La frontière entre ces termes tend à s'effacer, comme l'explique Diminescu (2005).

Contrairement à l'immigré qui se déplace pour s'installer dans le pays d'accueil, le migrant serait une personne « en transit », qui traverse des frontières puis repart vers une autre destination, chez lui ou ailleurs. L'étranger est une personne qui n'a pas la nationalité du pays dans lequel il est, en termes juridiques. Diminescu montre qu'aujourd'hui les différences entre ces termes tendent à s'estomper et que ces derniers renvoient à des profils très variés et complexes. Il existe maintenant une « culture de mobilité » qui rassemble une grande variété de mobilités : « Ces concepts tiennent difficilement dans un monde atteint par une mobilité généralisée et par une complexification sans précédent de la communication. La fracture générique entre migrant, étranger, immigrant, nomade et même sédentaire tend à s'estomper. Il n'y a jamais eu autant de gens, par le passé, capables d'envisager comme chose allant de soi le fait qu'eux-mêmes ou leurs enfants seront sans doute conduits à vivre et travailler ailleurs que sur leur lieu de naissance. » (Diminescu, 2005 : 1).

Dans la suite de ce mémoire, nous utiliserons principalement le mot « migrant » pour nommer ces publics mais nous n'en oublions pas moins qu'il existe une multitude de profils différents rassemblés derrière ce terme.

2. Les objectif et besoins des migrants

2.1. L'intégration sociale et professionnelle

En apprenant la langue de leur pays d'accueil, les migrants ont un projet et un objectif bien précis, à savoir s'intégrer dans la société, professionnellement et socialement. C'est « l'objectif ultime » selon Adami (2012). D'après Etienne & Jendouby (2007), la formation linguistique des migrants « doit répondre à des besoins immédiats de publics en

immersion ». L'apprentissage de la langue pour les migrants a donc un caractère urgent et a une portée directe sur leur vie quotidienne. Il faut qu'ils aient rapidement les moyens et les outils pour répondre aux besoins de la vie quotidienne, mais aussi pour être des acteurs de la société française, capables de participer aux débats de société. Ce deuxième aspect est pourtant souvent délaissé au profit de la seule fonction utilitaire de l'apprentissage de la langue, faute de temps.

Etienne & Jendouby (2007) rappellent qu'avec la création du CAI, la formation linguistique est considérée comme nécessaire à toute politique d'insertion, d'intégration et d'immigration. Ils donnent ainsi l'exemple d'apprenants fréquentant les AEFTI (Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles) qui veulent apprendre le français pour être actifs et indépendants dans la société. La formation linguistique dans le cadre du CAI donne beaucoup d'importance au domaine professionnel, mais les apprenants ont des profils différents et tous ne cherchent pas forcément à s'insérer professionnellement. C'est le cas par exemple des personnes plus âgées. Les organismes de formation doivent donc s'adapter et développer des outils didactiques pertinents pour répondre aux besoins de ce public hétérogène et lui fournir un accompagnement adapté.

Pour de Ferrari (2008), « la formation linguistique des migrants est imprégnée des représentations et discours marqués par des logiques stigmatisantes dont elle essaie de se distancier aujourd'hui » (p. 20-21). Celle-ci déplore le fait que pendant des années on a cherché à définir les particularités des publics, mais que finalement on s'est éloigné des problématiques liées à leurs besoins langagiers et aux enjeux de l'enseignement, qui correspond à l'apprentissage d'une langue-culture en situation d'immersion. Les migrants souhaitent apprendre la langue de leur pays de résidence pour évoluer dans la société durablement, ce qui est souvent peu considéré dans les dispositifs existants.

2.2. Les besoins langagiers et communicatifs

Au-delà de l'objectif général d'intégration pour les apprenants, ceux-ci ont des besoins langagiers et communicatifs spécifiques, même s'ils n'ont pas toujours conscience des besoins qu'ils ont réellement. Par exemple, les apprenants qui n'ont pas été ou peu scolarisés sont souvent demandeurs de « scolarisation ». Ils ont une attitude plutôt passive et demandent à travailler principalement l'écrit. Selon de Ferrari (2008), la prégnance de ce critère de scolarité empêche l'analyse des besoins à l'oral, alors qu'ils sont d'une grande importance pour ce type de public. L'alphabétisation est devenue prioritaire avec une

focalisation sur l'apprentissage de l'écrit. D'ailleurs, les personnes pas ou peu scolarisées ne perçoivent pas l'apprentissage de l'oral comme du « vrai » travail. Et de leur côté, les personnes plus scolarisées sont très demandeuses de règles de grammaire, car c'est ainsi qu'elles se représentent un véritable cours de langue. De fait, « la « classe » oublie l'espace social pour se consacrer souvent aux formes et codes de « la langue » souhaitée par les apprenants » (De Ferrari, 2008 : 24).

Même, pour tous les apprenants, le but ultime est d'apprendre le français, les besoins sont différents d'un apprenant à un autre et les enseignants doivent donc savoir gérer cette hétérogénéité, qui va d'ailleurs au-delà des besoins, comme nous le verrons ensuite.

2.3. Le besoin d'imaginaire et de poésie

Pour Springer (2017), « on ne peut réduire les besoins vitaux aux seuls besoins de communication pour le quotidien. L'homme a également besoin de s'évader, besoin d'imaginaire, besoin de poésie » (p. 31). Pour lui, la langue ne sert pas seulement à répondre aux besoins du quotidien, mais elle permet aussi l'imaginaire poétique, ce que l'on oublie très souvent dans la formation linguistique.

On a tendance à considérer le français comme une langue de survie pour les migrants, qu'ils doivent apprendre dans l'urgence pour s'intégrer dans la société d'accueil. Mais d'après Springer, « cette optique a pour conséquence de focaliser la formation sur les situations quotidiennes de survie oubliant l'indispensable besoin d'imaginaire et de communion. » (2017 : 31). Il déplore d'ailleurs que le descriptif du FLI s'inscrive totalement dans cette vision réductrice et ne prenne en compte que les urgences du quotidien et « des petits riens relationnels ». Il faudrait donc une profonde réforme de la didactique des langues pour changer cela, mais elle ne semble pas encore à l'ordre du jour.

3. Une hétérogénéité à multiples facettes

3.1. L'hétérogénéité des profils

Dans son article intitulé "La réalité des pratiques de classe en milieu associatif : comment gérer l'hétérogénéité ? Public d'adultes migrants », Bruley-Meszaros (2008) expose les premiers résultats de sa recherche sur les situations et pratiques de classe en milieu associatif. Elle met en évidence le fait que les enseignants de français auprès d'un public d'adultes migrants dans le milieu associatif doivent gérer une « hétérogénéité à

multiples facettes ». Les différences au sein d'un même groupe d'apprenants concernent différents aspects : niveau de français, besoins, profils, maîtrise de l'oral et de l'écrit...

Bruley-Meszaros base son étude sur l'exemple d'une association parisienne qui propose, entre autres, des cours de FLE, d'alphabétisation et de remise à niveau. L'association compte environ 300 apprenants en FLE et 23 nationalités différentes sont représentées au sein de l'association. En ce qui concerne le niveau de scolarité, 24% des apprenants n'avaient jamais été scolarisés auparavant, 64% l'avaient été et 12% d'entre eux jusqu'au niveau bac ou plus. De plus, la majorité des apprenants était déjà en activité professionnelle.

3.2. L'hétérogénéité de niveaux

Au-delà des différences de profil, Bruley-Meszaros (2008) souligne la forte hétérogénéité concernant le niveau en français au sein d'une même classe. Les apprenants sont censés passer une évaluation diagnostique initiale pour rejoindre le groupe de niveau le plus adapté, mais dans la pratique, ce test n'est pas réellement suivi. Ainsi, d'importants écarts peuvent être perçus entre apprenants. Les décalages sont aussi visibles entre le niveau à l'oral et le niveau à l'écrit des apprenants, qui peuvent varier du niveau A1 au niveau C2. En effet, alors que certains ont encore du mal à maîtriser les compétences graphiques à l'écrit, d'autres ont déjà atteint le niveau B1.

Les classes rassemblent aussi des apprenants relevant du FLE et d'autres de l'alphabétisation alors qu'ils n'ont pas les mêmes besoins et nécessitent une pédagogie différente. En outre, les apprenants déjà alphabétisés mais depuis peu n'ont pas les mêmes capacités que les apprenants alphabétisés dès l'enfance.

3.3. Hétérogénéité des cultures éducatives

Les apprenants d'une même classe de langue sont également issus de différentes cultures éducatives. Ils ont « des habitus, des rituels culturels d'enseignement » variés. D'après Cortier (2005), la « culture d'enseignement » française se confronte avec la « culture d'apprentissage » des apprenants, qui résulte de la ou des cultures d'enseignement qu'ils ont connues au cours de leur vie. Ils ont donc développé des habitudes et des stratégies d'apprentissage pouvant être complètement différentes de celles des autres apprenants et notamment des français. Par exemple, un Chinois et un Français n'ont pas la même culture éducative. En Chine, on confère à l'enseignant un caractère autoritaire et les étudiants ne prennent la parole que s'ils y sont invités. En cours de FLE en France, les

apprenants chinois auront donc tendance à être plus réservés et à montrer des difficultés de communication, ce qui ne correspond pas forcément à nos attentes, dans la culture d'enseignement française.

Cette hétérogénéité à multiples facettes, en termes de profils, de niveaux, de cultures éducatives, etc., se retrouve dans le groupe d'apprenants du PRIMO FLE. Ils se différencient également par leur passé, les raisons de leur migration, leurs projets pour le futur... C'est donc un défi de gérer cette hétérogénéité et de s'adapter aux besoins de chacun.

4. L'appropriation de la langue entre acquisition et apprentissage

4.1. Des apprenants déjà souvent plurilingues

Parmi les particularités du public migrant, on peut noter que les apprenants sont très souvent plurilingues, même ceux qui ont été peu ou pas scolarisés. Adami donne l'exemple de « kurdes qui parlent turc, africains parlant plusieurs langues vernaculaires africaines, maghrébins parlant un dialecte arabe et/ou berbère, etc » (2012 : 20). Ces migrants ont donc déjà l'expérience de l'apprentissage d'une langue, qu'ils ont le plus souvent appris en milieu social et non pas à l'école, mis à part pour ceux qui ont suivi une scolarité dans l'enseignement secondaire.

Pour ces migrants faiblement ou non scolarisés, le rapport à la langue est presque exclusivement oral. L'apprentissage de la langue passera donc aussi par l'oral. Pour Adami, c'est une caractéristique essentielle dans la formation linguistique des migrants adultes et elle explique la mise en place de dispositifs spécifiques comme le DILF. Les formateurs doivent donc en tenir compte et mettre en place des démarches didactiques et des outils adaptés.

De Ferrari (2008) rejoint Adami sur ce point, en affirmant que les apprenants déjà plurilingues ont développé des stratégies auditives et mnémoniques et des habiletés qui leur permettent d'acquérir l'oral rapidement. Elle illustre ses propos avec l'exemple de salariés migrants travaillant dans l'hôtellerie-restauration qui parviennent à communiquer en anglais sans difficulté, alors qu'ils n'ont jamais été scolarisés et qu'ils n'ont appris que les bases de la communication en anglais. Selon elle, « le rapport à l'apprentissage des langues étrangères n'est pas à mettre en parallèle avec l'absence de scolarisation » (p.23).

Le fait que les apprenants soient déjà plurilingues peut leur permettre d'acquérir plus facilement ou rapidement une langue nouvelle.

4.2. Deux modes d'appropriation...

Les migrants qui apprennent la langue de leur pays de résidence sont dans une situation particulière car ils sont en immersion linguistique, en milieu homoglotte. Comme le souligne Adami (2012), ils apprennent la langue en « milieu guidé », durant les cours de langue, mais aussi en « milieu social », dans la vie de tous les jours. L'immersion est plus ou moins active selon les cas mais elle induit des processus d'acquisition et d'autodidaxie.

Les concepts d'apprentissage et d'acquisition sont distincts en didactique des langues mais ont des points communs, ce qui peut créer quelques ambiguïtés. En général, l'acquisition est associée à un milieu naturel, tandis que l'apprentissage est associé à un milieu institutionnel. L'acquisition répond donc à un processus inconscient et involontaire et l'apprentissage à une démarche consciente et volontaire. Les migrants en formation linguistique peuvent donc se retrouver dans les deux situations, sachant que l'acquisition en milieu naturel n'exclut pas des stratégies d'apprentissage conscientisées, selon Adami (2012). D'ailleurs, plus le niveau de scolarisation et de littératie est élevé, plus les apprenants vont mettre en œuvre de telles stratégies d'apprentissage.

La distinction entre acquisition et apprentissage est donc parfois ténue et Adami en conclue que la notion d'« appropriation » est la plus pertinente pour faire consensus.

3.3. ...à prendre en compte dans les pratiques

Pour de Ferrari (2008), la formation linguistique des migrants doit prendre en compte le fait qu'on soit en milieu homoglotte et doit croiser enseignement, apprentissage et acquisition. Pour elle, « les pratiques les plus efficaces sont celles qui utilisent les environnements de vie sociale et professionnelle comme source majeure d'observation, de verbalisation et d'apprentissage » (p. 24), car c'est ainsi que peuvent se développer les stratégies pour l'apprentissage en milieu naturel. La salle de classe doit donc être « un lieu ouvert et mouvant », afin de représenter au mieux la réalité que rencontrent les apprenants au quotidien. Leur autonomie peut être améliorée grâce à des moments de réflexion et de formalisation de ces stratégies. Ils pourront aussi faire évoluer leurs représentations de l'apprentissage et de la langue.

Du fait de leur situation d'immersion, les apprenants peuvent se questionner sur la pertinence et l'efficacité de l'apprentissage en milieu guidé par rapport à l'apprentissage en

milieu social. Dans tous les cas, les migrants en formation peuvent évaluer directement ce que leur apportent les cours de langue au quotidien. Dès qu'ils sortent de la salle de formation, ils peuvent juger de l'utilité et de l'efficacité des cours. Mais Adami (2012) déplore l'absence d'étude scientifique sur le sujet et le fait que les déclarations des migrants interrogés dans le cadre de mémoire de recherche soient souvent évasives et n'apportent pas d'informations décisives.

Adami s'interroge sur la relation entre les deux modes d'appropriation : « en somme, est-ce que les savoirs acquis spontanément en milieu naturel sont utilisables en formation et, inversement, est-ce que les savoirs déclaratifs et métalinguistiques acquis en formation sont opérationnels dans la vie réelle » (2012 : 24).

Chapitre 5. Les migrants et le numérique

1. La relation entre migration et numérique au XXI^e siècle

1.1. L'image du migrant connecté

A l'occasion d'une journée d'étude et d'un colloque sur l'enseignement/apprentissage du FLE avec le numérique, Soubrié (2018) a mentionné les travaux de chercheurs qui ont contribué à changer la perception que l'on peut avoir des migrants et de leur rapport aux TIC. Il a cité notamment les travaux de Diminescu (2005), pour qui « mobilité et connectivité forment désormais un ensemble de base dans la définition du migrant du XXI^e siècle. » (p. 2). C'est « l'âge du migrant connecté ». Cette figure de « migrant connecté » peut bouleverser les *à priori* que nous avons concernant les migrants. En effet, il faut repenser l'image qu'on peut avoir du migrant qui est coupé de tout, qui a quitté son pays d'origine et se retrouve donc totalement seul et déraciné dans un pays inconnu.

Les propos de Diminescu ont été repris par Collin & Karsenti (2012) qui affirment que cette nouvelle perception est possible grâce aux nouvelles technologies : « the new image is that of connected individuals (the « connected migrants ») whose mobilities are part of a continuum » (p. 1492) (notre traduction : « cette nouvelle image est celle d'individus connectés (les « migrants connectés ») dont les mobilités font partie d'un continuum »). Ils citent par ailleurs un certain nombre d'études concernant le lien entre migration et numérique, un sujet qui fait naître de plus en plus d'intérêt chez les chercheurs. Cette figure de « migrant connecté » proposée par Diminescu fait maintenant consensus auprès des chercheurs et se retrouve par exemple dans celles du « nomade connecté » de Proulx (2008), du « migrant online » de Nedelcu (2009) et du « mediatized migrant » de Hepp *et al.* (2012) (tous cités par Calonne, 2017 : 15).

Pour Springer (2017) également, « la migration au XXI^e siècle ne peut se penser en dehors d'une société globalisée et interconnectée » (p. 30). Pour lui, la plupart des études sur les migrants ne prennent pas en compte le savoir numérique interconnecté et les réseaux sociaux, entraînés par la mondialisation. Il propose donc aussi de reconsidérer l'image du migrant déraciné pour qu'elle soit conforme à la réalité d'aujourd'hui, à savoir une personne « interconnecté[e] et [qui] interagit sur les réseaux sociaux » (2017 : 31). Les déplacements se font aujourd'hui dans une société globalisée et interconnectée.

1.2. La culture du lien

Selon Diminescu (2005), les migrants sont les acteurs d'une « culture de lien », qu'ils créent et entretiennent dans leurs déplacements, et cette culture-là est d'autant plus visible aujourd'hui avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Les migrants peuvent aujourd'hui plus et mieux garder contact avec leurs proches grâce au téléphone et à internet, grâce au lien « virtuel ».

Les migrants se trouvent dans une sorte d'« entre-deux », « ni ici, ni là-bas, mais ici et là-bas en même temps » (2005 : 3). Ils appartiennent à plusieurs aires géographiques et milieux sociaux en même temps. Springer parle lui d'un « *iciailleurs* » pour exprimer la situation du migrant : « Le migrant est un individu mobile qui se déplace d'un endroit à un autre, porteur d'un projet. Il est donc ici et ailleurs à la fois, dans un espace hybride, un *iciailleurs*. » (2017 : 34). La mobilité n'est donc plus seulement spatiale et géographique mais a aussi une dimension virtuelle. De fait, il n'y a plus de frontière nette entre l'ici et l'ailleurs, entre le pays d'accueil et le pays d'origine. Grâce au numérique, les migrants peuvent maintenir et créer des liens de toute part : « Le migrant connecté continue à développer des liens forts avec sa communauté d'origine et noue aussi d'autres liens vers de nouvelles communautés » (2017 : 34).

Chaque individu possède différents réseaux de liens sociaux : le réseau intime, constitué de liens forts avec les amis, et d'autres réseaux constitués de liens faibles pour faire le pont vers d'autres communautés, par exemple les réseaux professionnels ou par centres d'intérêts (Granovetter, 1973, cité par Springer, 2017). Les TIC, et cette capacité à faire le lien, permettent ainsi aux migrants de préparer leur mobilité et de la réussir : « Les migrants, sans papiers mais avec des amis, ont réussi leur insertion sur le marché international. » (Diminescu, 2005 : 4). En conclusion, pour Diminescu, « mobilité et connectivité forment désormais un ensemble de base dans la définition du migrant du XXI^e siècle » (p. 277). Les TIC permettent aujourd'hui aux migrants de traverser les frontières tout en gardant le contact.

2. Les usages numériques des migrants

2.1. Les usages avant la migration

Les migrants utilisent les TIC pour diverses raisons et à différents moments de la migration : « Dans la préparation des déplacements, dans l'orientation à l'intérieur de l'espace parcouru, dans l'organisation des rencontres, l'usage des TIC devient

incontournable. » (Diminescu, 2005 : 5). Soubrié (2018) souligne l'importance d'étudier les usages avant et après la migration pour avoir une vision holistique de l'utilisation du numérique par les migrants.

L'étude de Collin & Karsenti, réalisée en 2012, visait à identifier les usages numériques des personnes migrantes. Ils ont effectué des recherches dans la littérature et ont ainsi développé un cadre conceptuel autour de deux axes - la figure du « migrant connecté » étant un élément central de celui-ci :

- 1) les usages numériques des migrants par rapport à la société d'accueil ou d'origine ;
- 2) les usages numériques avant la migration et après la migration.

Il ressort de cette étude que, dans la phase pré-migratoire, les futurs migrants utilisent les TIC pour communiquer avec d'autres migrants de leur famille ou sur les réseaux sociaux. La volonté de migrer vers un autre pays est plus forte lorsqu'on a des contacts là-bas, notamment des personnes de la même origine, avec qui on a des liens d'amitié. Ainsi, les migrants peuvent préparer leur migration et avoir davantage conscience de ce qui les attend grâce à l'expérience de leurs pairs. Les TIC facilitent ensuite le processus de migration en permettant la planification, par exemple pour acheter un billet d'avion, ou pour chercher un logement et des informations sur le pays d'accueil.

2.2. Les usages après la migration

Dans la phase post-migratoire, les TIC sont un moyen d'intégration. La maîtrise des technologies de l'information et de la communication est un prérequis pour s'intégrer et participer activement dans la société d'accueil, du fait de l'omniprésence du numérique dans nos sociétés actuelles (Codagnone & Kluzer, 2011, cités par Collin & Karsenti, 2012). Les TIC donnent accès à des informations (formelles ou non), à des services (notamment l'emploi et l'éducation) et à des opportunités.

Enfin, dans la phase post-migratoire également, les TIC servent à rester en contact avec les personnes de la société d'origine ou la diaspora locale. Elles permettent notamment de garder contact avec la famille et les amis grâce aux réseaux sociaux, aux mails et aux appels téléphoniques via internet. Le contact peut donc être social, mais aussi économique (par exemple, pour des opérations bancaires internationales) et politique. Pour Diminescu (2005), notre vie sociale est « profondément ancrée dans les technologies mobiles ». Elles nous permettent de nous connecter, de communiquer, d'avoir accès à

l'information et à des services (transport, banque, etc), et elle souligne bien que cela concerne tous les individus, migrant ou non (p. 6).

2.3. Les usages pour l'apprentissage linguistique

Parmi les usages numériques des migrants, certains ont pour but de s'intégrer linguistiquement (Calonne, 2017). En effet, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est vue comme une première étape indispensable aux autres formes d'intégration dans la société (économique, politique, culturelle, sociale, etc).

Tout d'abord, les outils numériques permettent de pratiquer la langue en milieu social, en échangeant avec des interlocuteurs, de façon synchrone ou asynchrone. Les TIC donnent des occasions d'avoir des interactions langagières mais aussi des altercations langagières. La recherche d'information, que ce soit des informations destinées à mieux comprendre le nouvel environnement ou des informations permettant de résoudre un problème particulier, peut aussi permettre de s'améliorer dans la langue du pays hôte. Un avantage du recours au numérique pour apprendre la langue est que son utilisation est plus flexible que des cours classiques et donc davantage compatible avec les obligations de la vie quotidienne. Il y a d'ailleurs énormément de ressources disponibles pour l'apprentissage d'une langue via les TIC : cours sur DC ou DVD, sites web, plateformes de e-learning, vidéos et séries TV, applications mobiles, podcasts, communautés d'échanges sur la langue, etc.

Calonne (2017) a étudié les usages numériques mis en œuvre par les migrants pour s'approprier le français langue seconde à Montréal. Après avoir mené des entretiens auprès de 5 participants, Calonne s'est rendu compte que les usages numériques concernant l'apprentissage de la langue augmentent en phase post-migratoire. Il a aussi distingué trois types d'usages : communication, éducation et consommation médiatique, et a relevé les 14 usages les plus fréquents (rapportés par les 5 participants) : « regarder des vidéos des films ; utiliser des outils de traduction ; chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs... ; planifier des activités culturelles ; utiliser des dictionnaires, des encyclopédies ; faire des recherches ; rédiger des textes, des présentations ; consulter Moodle ; envoyer et recevoir des courriels ; clavarder » (p. 65).

3. *Intégrer le numérique dans la formation linguistique des migrants*

3.1. *Passer du migrant connecté à l'apprenant migrant connecté*

Selon Springer (2017), l'intégration linguistique des migrants doit « prendre en compte la nouvelle donne numérique pour pouvoir passer du migrant connecté à l'apprenant migrant connecté. » (p. 27). Pour lui, il faut dépasser la vision sociologique que nous avons du migrant déraciné et inculte afin d'améliorer les politiques de formation et d'intégration. Il faut prendre le processus migratoire dans toute sa complexité et ne pas oublier que le migrant est une personne qui vient avec un projet de vie. (p. 33).

Pour illustrer ses propos, il prend l'exemple de Marseille et de la communauté comorienne, très présente dans cette ville. La communauté est très active sur internet, notamment sur les réseaux sociaux, et Springer y voit les caractéristiques de *l'iciailleurs*. Cependant, il déplore que les propositions de formation linguistique ignorent la richesse de la communauté et ne prennent en compte que les aspects concernant le pays d'accueil. Il donne toutefois l'exemple d'associations qui œuvrent auprès de migrants et cherchent à leur faire développer un projet de vie, à partir de leurs savoir-faire et de leurs compétences, mettant en avant l'insertion sociale et professionnelle. L'apprentissage de la langue est alors associé à un projet de vie. Il s'agit d'une formation solidaire à la fois formelle et informelle. Pour lui, l'offre officielle et institutionnelle ne couvre pas tous les besoins réels des migrants. « On traite et gère l'urgence qui se réduit aux cours de langues. On oublie que chaque migrant est un acteur social porteur d'un projet, disposant d'un capital social consistant, vivant dans un milieu aux mille facettes. » (Springer, 2017 : 38). D'après lui, même les plateformes de e-learning qui se développent dernièrement s'inscrivent dans cette optique de l'urgence.

Springer propose donc de revisiter les fondements de la didactique et d'envisager la littératie de manière plus large en incluant la littératie numérique multimodale. D'après lui, dans le monde interconnecté dans lequel nous sommes, l'exclusion sociale va au-delà de l'incapacité à lire, comprendre, écrire et compter, mais inclut aussi l'incapacité à utiliser les outils numériques. Il propose par exemple que l'apprentissage se fasse à partir de scénarios ouverts pour résoudre des problèmes concrets. Il estime qu'il est nécessaire de favoriser la créativité et l'estime de soi pour rendre les migrants adultes autonomes et les aider dans leur projet de vie. D'après Springer, pour passer du migrant connecté à l'apprenant migrant connecté, la solution est de proposer des formations d'accompagnement sur du moyen ou du long terme qui permettraient le développement de

projets favorisant l'insertion sociale, avec un curriculum défini par les acteurs eux-mêmes, en fonction des avancées (2017 : 42).

3.2. La littératie numérique

La littératie numérique, aussi appelée « alphabétisation numérique » et « *digital literacy* » en anglais, est la capacité à comprendre et à maîtriser internet, les outils numériques et les technologies de l'information. La définition de cette notion a évolué depuis le début des années 2000. Les instances nationales et internationales sont « ainsi passé[e]s d'une approche purement technologique de la compétence numérique (utiliser l'ordinateur et internet) à une approche plus critique centrée sur le traitement de l'information et des médias (Unesco 2003/08). La compétence numérique est devenue une compétence clé (Parlement européen 2006) et a été reprise dans la plupart des référentiels. La Commission européenne (2007) s'intéresse à la question de la société numérique inclusive. » (Springer, 2017 : 39). Avoir des compétences informatiques de base n'est donc plus suffisant car la littératie numérique implique de savoir résoudre des problèmes de la vie quotidienne ou professionnelle grâce aux technologies de l'information et la communication.

Pour Soubrié (2014), la littératie numérique correspond à « la maîtrise des codes propres au numérique » (p. 4), c'est-à-dire « la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012, cités par Soubrié, 2014). D'après Lebrun & Lacelle (2011), à l'ère d'internet, de nouveaux codes langagiers sont à apprendre. Le défi est de passer de la littératie « classique » à la littératie « multimodale » : « l'utilisation intégrée grandissante de modes d'expression multiples (écrit, image, son) dans différents types de textes (imprimés, multimodaux, numériques) dans les médias électroniques ou « papier » a créé un besoin urgent d'aller au-delà de la didactique de la littératie classique ». Hobbs (2004), cité par Lebrun & Lacelle, donne des exemples d'expérimentations mises en place dans le cadre de cette littératie médiatique, comme la production de vidéos sur des thèmes importants à l'école, la réalisation d'un portfolio étudiant, l'écriture de scripts de films ou encore le design de sites web. Pour Lebrun & Lacelle (2011), il est impératif que la didactique linguistique intègre fonctionnellement la technologie, afin que les pratiques de lecture et de production soient adaptées au monde actuel. L'audiovisuel et la technologie ne doivent pas simplement servir de supports d'apprentissages mais doivent remodeler l'usage de la langue.

Pour Collin & Karsenti (2012), au-delà de l'accès et de l'utilisation des TIC, la littératie numérique est vitale (p. 1494). Ainsi, en fonction de leurs compétences numériques de départ, certains migrants doivent améliorer leurs compétences afin de pouvoir s'intégrer complètement. A l'inverse, s'ils ne maîtrisent pas les outils numériques, ils risquent de se retrouver exclus de la société d'accueil (Warschauer, 2003, cité par Collin & Karsenti, 2012). En revanche, d'autres migrants, très souvent des personnes ayant suivi une scolarité secondaire voire supérieure, ont des compétences numériques égales ou meilleures que celles de la population du pays hôte. Ceux-là n'ont donc pas besoin d'améliorer leurs capacités pour favoriser leur intégration.

3.3. Les enjeux de l'intégration des TICE dans la formation

Intégrer le numérique dans la formation linguistique semble donc pertinent étant donné la nature « connectée » du migrant et son besoin de littératie numérique. Outre ces aspects, Hocine (2011) fait l'hypothèse que les TICE favorisent chez l'apprenant un nouveau mode d'acquisition des savoirs et des savoir-faire. D'après Mangenot (2000), cité par Hocine (2011), « l'intégration (des Tice), c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Ainsi, les TICE favoriseraient la motivation des apprenants, elles leur permettraient de co-construire leurs connaissances, d'améliorer leurs capacités cognitives et de gagner en autonomie, notamment pour l'apprentissage de la langue.

Les migrants ont besoin d'une formation adaptée incluant le numérique, mais il peut y avoir une limite à cela : le niveau des formateurs en TIC. Les enseignants doivent eux-mêmes maîtriser l'utilisation des outils informatiques et numériques, ce qui n'est pas toujours le cas. Pour Springer (2017), la formation des formateurs est un réel problème. D'après lui, des pistes intéressantes ont été proposées dans le référentiel de l'Unesco (2011) pour intégrer les nouvelles technologies et l'approche par projet. Mais pour que ces préconisations soient mises en place, il faut une réelle volonté des décideurs d'aller dans ce sens : « ces évolutions ne seront possibles que si les décideurs sont sensibilisés à ces problèmes et convaincus de l'intérêt de faire évoluer la vision de la formation des migrants ainsi que les pratiques formatives » (p. 43).

Chapitre 6. Les apprentissages formels, informels et non-formels

1. *La définition des concepts*

1.1. *Le formel et la forme scolaire*

Ce mémoire portant sur les liens entre apprentissages formels, informels et non formels, il est important de définir ces termes, même si les distinctions ne sont pas toujours claires. Des trois notions, l'apprentissage formel semble être la plus facile à définir. Il s'agit de l'apprentissage dans un contexte organisé et structuré, à l'école ou dans un centre de formation par exemple. Il est explicitement désigné comme apprentissage, étant donné qu'il y a des objectifs à atteindre et qu'il a lieu dans un cadre bien défini. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant et débouche généralement sur une certification.

Très souvent, on associe l'éducation formelle à « l'école ». Selon l'UNESCO (2004), cité par Maulini & Montandon (2005), l'éducation formelle « désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans. » (2005 : 13). Pour l'UNESCO, le critère serait donc le moment de la vie, à savoir entre 5 et 25 ans. Mais selon Maulini & Perrenoud (2005), la forme scolaire « n'est pas propre à l'enfance » et on peut « scolariser la formation des adultes » (p. 147).

La notion d'éducation formelle se rapproche de celle de « forme scolaire ». D'après Maulini & Perrenoud, la forme scolaire a émergé dans l'Antiquité ; elle a ensuite disparu durant quelques siècles puis est réapparue pour devenir aujourd'hui le mode dominant de socialisation des 6-15 ans dans les sociétés actuelles. La forme scolaire est même devenue une « institution planétaire » car c'est un modèle culturel connu et appliqué dans le monde entier (2005 : 150), les sociétés développées étant « incapables de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire » (Vincent, Lahire & Thin, 1994 : 40-41). La forme scolaire se caractérise « par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles » (Vincent, Lahire & Thin, 1994 : 39).

La forme scolaire se caractérise donc tout d'abord par un lieu et un temps spécifiques consacrés à l'apprentissage. Ce lieu est séparé des autres lieux de socialisation et le moment de la formation est aussi distinct de celui de la production. Elle se caractérise également par l'organisation et la planification des enseignements, ainsi que la constitution de savoirs formalisés. La forme scolaire se distingue des pratiques de formation basées sur l'imitation, l'apprentissage ou encore la transmission orale. L'écriture y joue un rôle très important et on valorise particulièrement les savoirs scripturaux. Enfin, il existe une relation pédagogique particulière et inégale entre l'enseignant et les élèves, ou entre le formateur et les apprenants. Le maître occupe une place centrale ; il détient l'autorité et les moyens de contrôle et de sanctions, créant ainsi un rapport de force (Maulini & Perrenoud, 2005). La forme scolaire impose également des principes supérieurs et des règles impersonnelles que tout le monde doit respecter : « A l'école, on n'obéit plus à une personne mais à des règles suprapersonnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres » (Lahire *et al.*, 1994 : 32).

Cependant, tous les chercheurs, sociologues et historiens ne sont pas d'accord sur les traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005 : 148). Maulini & Perrenoud ont identifié 8 traits distinctifs caractéristiques de la forme scolaire : le contrat didactique entre le formateur et les apprenants, l'organisation centrée sur les apprentissages, une pratique sociale distincte et séparée, le curriculum et la planification, la transposition didactique, le temps didactique, la discipline et les normes d'excellence (2005 : 151-152).

1.2. L'informel et le non-formel

Dès lors que l'on a défini l'éducation formelle, on est tenté de penser que l'éducation informelle est simplement le contraire. Pour Maulini & Montandon (2005), « l'opposition des deux termes contribue à leur définition ». Qu'est-ce que l'éducation informelle et non formelle ? Selon l'UNESCO (2004), cité par Maulini & Montandon (2005), l'apprentissage informel est l'apprentissage par l'expérience, acquis en dehors des établissements formels d'enseignement. L'éducation non formelle, quant à elle, peut avoir lieu à l'extérieur mais aussi à l'intérieur des établissements d'enseignement. Contrairement à l'éducation formelle, elle s'adresse à des personnes de tous âges et elle n'est pas forcément validée par un certificat. D'après cette définition, les cours de FLE en centre de formation tels que proposés dans le cadre du dispositif PRIMO FLE seraient de l'éducation non-formelle.

Selon Brougère (2007), l'apprentissage informel a lieu lors d'activités de la vie quotidienne, de loisirs ou au travail. Il n'est ni organisé, ni structuré et est en général non intentionnel de la part de l'apprenant. C'est l'idée que « les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience » (p. 5). L'apprentissage non-formel a, lui, un caractère intentionnel de la part de l'apprenant, mais il a lieu hors des cadres institutionnels, comme dans des clubs sportifs ou des associations par exemple. Cependant, il peut y avoir des dispositifs éducatifs très formels même s'il ne s'agit pas de l'école et il existe une diversité de formes d'apprentissage, que l'on ne peut pas cloisonner (Brougère, 2016).

Pour Cristol & Muller (2013), il est clair que les apprentissages informels sont fortement liés à l'expérience, mais cela reste un « défi » de les définir et de les faire émerger de par leur nature invisible : « les apprentissages informels sont difficilement quantifiables puisqu'ils sont invisibles, disséminés, non formalisés et non évalués dans les entreprises » (p. 15). Pourtant, ils représenteraient la majorité des apprentissages réalisés par les individus : « la plus grande partie de ce que nous avons appris ne résulterait pas de la fréquentation du système scolaire » (Brougère & Bézille, 2007 : 121). Cristol & Muller (2013) citent les travaux de Tough (1999) et sa métaphore de l'iceberg, selon laquelle 80% des apprentissages d'un individu seraient informels et donc invisibles, ainsi que ceux de Bruce, Aring et Brand (1998), qui estiment que les apprentissages informels sur le lieu de travail représentent 70% des apprentissages.

2. Les jeux du formel et de l'informel

2.1. Des notions difficiles à cloisonner

Les chercheurs s'accordent sur le fait qu'il n'est pas aisé de définir et de différencier les apprentissages formels, informels et non formels. Pour Brougère (2016), il y a toutefois « une évidence quant à la présence d'apprentissages sans dispositifs éducatifs » (p. 52), et malgré la difficulté à les dénommer, il ne faut pas oublier qu'ils existent (Soubrié, 2018). D'après Brougère, ce n'est pas l'apprentissage qui est informel mais la situation. Il préfère donc utiliser l'expression « d'apprentissage en situation informelle » : « Cela me semble la critique la plus importante qui conduit à considérer qu'il y a un raccourci dans cette expression car ce n'est pas l'apprentissage qui est formel ou informel, ce qui conduirait à considérer qu'il est alors préférable d'appliquer cet adjectif à la situation d'apprentissage. » (2016 : 53).

Il existe un grand nombre de critères pour définir l'éducation informelle et non formelle : l'organisation, le public, les objectifs, la non institutionnalisation, l'intentionnalité, la certification... Mais il n'existe pas de consensus sur les plus pertinents à utiliser : « cette absence d'uniformité des paramètres fait qu'une définition unique de l'éducation non formelle est difficile à établir. » (Aljerbi, 2015 : 7). Selon Aljerbi, on peut se baser sur deux éléments importants pour voir si une situation d'apprentissage est plus ou moins formelle. Le premier est le niveau de conscientisation et d'intentionnalité de l'apprentissage. En effet, il existe plusieurs types d'informel, proposés par Schugurensky (2006), cité par Brougère et Bézille (2007) : la socialisation, l'apprentissage fortuit ou accidentel et l'apprentissage autodirigé. Le deuxième aspect à prendre en compte est le niveau d'institutionnalisation de l'informel. Ainsi, pour Brougère (2016), on ne peut pas cloisonner complètement les différentes formes d'apprentissages ; entre le formel et l'informel, « il n'y aurait pas du non-formel mais plutôt du semi-formel, des modalités de faible formalisation, ce que l'on peut trouver dans l'auto-formation, mais aussi dans les formes de soutien, de guidage proposées par l'entourage de celui qui apprend ainsi. » (p. 55).

Ses propos rejoignent ceux de Fabre (2005), qui affirme que « les catégories ne constituent ici aucunement des boîtes étanches à contenu homogène » (p. 208). Il propose donc de caractériser l'éducation non formelle à partir de la forme scolaire, par contraste, en voyant à quel point on s'en éloigne. Il montre également que formel et informel ne sont pas si opposés car l'éducation formelle cherche à imiter la vie, même si cela reste dans un espace-temps structuré et organisé : « L'éducation formelle se détourne bien de la vie, mais, d'un autre côté, elle n'a de cesse de vouloir imiter la vie, dans la mesure même où elle conteste certaines spécificités de l'école traditionnelle. » (p. 212). Dans l'autre sens, l'éducation informelle cherche à se créer un cadre.

2.2. Un continuum entre les formes d'apprentissage

Finalement, face à la difficulté de poser une frontière entre ces termes, Brougère & Bézille (2007) préfèrent parler d'un *continuum* entre les différentes formes d'apprentissages, qui sont en réalité complémentaires. Pour Cristol & Muller (2013) également, les notions ne sont pas des catégories fermées mais plutôt complémentaires, car les modes d'éducation formelle et informelle ne développent pas forcément les mêmes compétences chez les individus. Il y a ainsi « une continuité des apprentissages à travers une pluralité de situations dont certaines sont dotées de formes

éducatives et d'autres non. » (Brougère et Bézille, 2007 : 146). Les apprentissages se produisent dans des situations plus ou moins formelles, c'est-à-dire qui s'éloignent plus ou moins de la forme scolaire : « En fait on peut considérer le domaine éducatif comme un continuum entre le purement fortuit, le « pur informel » d'une part et les formes les plus scolaires d'autre part. » (p. 124).

Les notions de formel, informel et non formel renvoient à celles d'apprentissage, acquisition et appropriation, évoquées dans le chapitre 4 de ce mémoire et proposées par Adami (2012). Ainsi, l'acquisition renvoient à ce qui est informel, l'apprentissage au formel et l'appropriation à un contexte quelconque, qu'il soit formel, informel ou non formel. La dichotomie acquisition/apprentissage est en réalité plutôt un *continuum* (Mangenot, 2011, cité par Aljerbi, 2015). Calonne (2017) mentionne également la remise en question de cette distinction entre acquisition et apprentissage car « dans chaque apprentissage il y a une acquisition et que d'autre part, l'acquisition en milieu social constitue elle aussi une forme d'apprentissage non didactisée, mais pour autant, faite selon un véritable processus empirique de la part des migrants » (p. 22), et les apprenants peuvent recevoir des formes de guidage externe ponctuellement, grâce à la réaction des interlocuteurs (Tyne, 2012, cité par Calonne, 2017).

L'idée est qu'il existe un processus de formation global tout au long de la vie, qui rassemble différents contextes d'apprentissages et « dans lequel les apprentissages informels ont un statut aussi légitime que d'autres formes d'apprentissages. » (Brougère & Bézille : 143). Il existe un entrelacement, une « interaction continue du formel et de l'informel en éducation » (Brougère, 2007 : 5) ; de fait, cela n'a pas de sens de les délimiter complètement et il semble au contraire préférable de favoriser cet entrelacement.

2.3. Créer de l'intercontextualité

Comme l'a souligné Soubrié (2018) lors de la présentation de son travail, des auteurs se sont intéressés récemment aux façons de créer de l'intercontextualité, c'est-à-dire aux stratégies mises en place pour créer des liens entre la salle de classe et le monde extérieur. L'intérêt est de désacraliser l'école et de valoriser les apprentissages faits en dehors. Teo (2008) a cherché comment combler le fossé qui existe entre ce que les enfants apprennent à l'école et leurs expériences en dehors de l'école, en se basant sur la transcription de cours de langues et de sciences sociales dans des écoles secondaires de Singapour. Il a développé l'idée d'« apprentissages connectés » (« connected learnings »), et montre quelles sont les stratégies employées par les enseignants pour donner du sens à

ce qui est appris en classe dans le monde extérieur et pour incorporer les connaissances et expériences passées des élèves dans la classe. Pour lui, créer des apprentissages connectés permet non seulement de favoriser la motivation et l'engagement des élèves mais il permet aussi de donner un sens et un but à l'apprentissage. Ainsi, pour créer des connexions, il propose de créer la leçon à partir des expériences et des connaissances déjà acquises des élèves, le but étant de s'en servir comme base et pas seulement d'y faire référence. On peut également faire des connexions avec des activités ou des intérêts en dehors de la salle de classe, situer des concepts académiques dans la vraie vie, pour donner plus de sens et d'utilité à l'apprentissage. Il fait la différence entre le « shuttling », pouvant être traduit par des mouvements d'allers-retours / faire la navette, et le « weaving », le tissage. Tout le défi est de réussir à passer du « shuttling » au « weaving », c'est-à-dire de ne pas s'arrêter au simple va-et-vient entre les expériences passées des élèves et les connaissances théoriques, mais de faire des liens qui vont au-delà pour créer un ensemble homogène. « While the notion of 'shuttling' (Gibbons, 2003) suggests a simple back-and-forth movement between the students' past experiences and academic or theoretical knowledge, for instance, the metaphor of 'weaving' implies a more purposeful, directed process of making connections in order to produce in a seamless fashion something larger and more beautiful. » (p. 416).

Pour créer de l'intercontextualité, l'objectif est de faire de l'« outside-in » et de l'« inside-out » (littéralement, « dehors-dedans » et « dedans-dehors ») (p. 147). L'idée est de faire entrer les expériences et connaissances extérieures des élèves à l'intérieur de la classe, et de faire sortir les connaissances théoriques acquises à l'école dans la vie réelle, que ce soit en faisant référence au passé ou au futur des élèves. Il faut donc faciliter les échanges, les interactions d'idées et d'expériences pour mener à des connaissances pertinentes et des apprentissages pratiques pour les élèves.

Wiig *et al.* (2018) ont également analysé des corpus de vidéos de cours pour y analyser l'intercontextualité. Ils se sont particulièrement concentrés sur le rôle de l'enseignant pour faire des connexions (p. 44). C'est à l'enseignant de trouver quel savoir extérieur intégrer dans la leçon en fonction de ce qu'il pense être familier pour les élèves : « Of interest in the present study is Teo's (2008) finding that deciding what outside knowledge to bring into the classroom 'hinges on the teacher's knowledge of what is likely to constitute familiar knowledge for the students' (421) » (p.45). Pour Engle (2006), cité par Wiig *et al.* (2018), l'intercontextualité a lieu dès lors que les différents contextes d'apprentissage sont connectés entre eux et que les contenus appris sont considérés comme

pertinents dans un autre contexte. Les enseignants doivent donc créer des opportunités pour utiliser des ressources dont les élèves reconnaissent l'utilité dans des activités ou interactions présentes ou futures (p.46). Pour Engle, l'intercontextualité est le fait de l'« human agency », pouvant être traduit comme la capacité d'agir des individus ; les apprenants doivent choisir d'utiliser ce qu'ils ont appris. La contribution active des étudiants est ainsi nécessaire pour construire du sens et des connexions. Même si les auteurs se sont basés sur des corpus de vidéos que l'on ne peut pas généraliser, les résultats montrent qu'il n'est pas aisé de créer de l'intercontextualité. C'est un défi qui demande la participation active des enseignants mais aussi des étudiants (Wiig *et al.*, 2018 : 55).

3. Favoriser les liens entre formel et informel via le numérique : des exemples de pratiques et d'expérimentations

3.1. L'utilisation des réseaux sociaux à des fins pédagogiques

Calonne (2017) rappelle que les outils numériques occupent une place importante dans la vie quotidienne des migrants et peuvent les aider dans leur processus de migration. Pour lui, « ils présentent des caractéristiques qui permettent de penser qu'ils contribuent potentiellement, aux côtés des moyens non numériques, au long et complexe processus d'*appropriation linguistique* des migrants. » (p. 26). Certains chercheurs ont donc mis en place des expérimentations pour mesurer les effets de l'intégration du numérique dans des formations linguistiques, notamment via l'utilisation des réseaux sociaux.

Web social, web 2.0, réseaux sociaux, médias sociaux... Nous utilisons souvent ces termes sans forcément savoir à quoi ils renvoient exactement. Combe Celik (2012) rappelle la distinction entre ces concepts : alors que le web social, ou web 2.0, est un concept, la vision d'internet comme un espace de socialisation, les médias et réseaux sociaux renvoient aux applications et aux services développés avec cette idée-là. Elle distingue « six types de médias : les projets collaboratifs (Wikipédia), les blogs (Wordpress) et microblogs (Twitter), les communautés de contenus (YouTube, Flickr), les sites de réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn), les jeux virtuels (World of Warcraft) et mondes virtuels (Second Life) (Kaplan et Haenlein, 2010) » (2012 : 3).

Combe Celik (2012) a analysé les pratiques discursives d'apprenants de FLE et de leur enseignante dans un groupe Facebook. Son étude a montré que l'utilisation d'un groupe Facebook dans l'enseignement du FLE offre une grande liberté et permet un apprentissage informel en communauté. Les apprenants renforcent les liens entre eux, partagent leurs humeurs et leurs goûts mais développent aussi leurs compétences

linguistiques et culturelles en français. Elle ajoute que « si des études précédentes ont montré que les apprenants souhaitent que cet espace reste un lieu de socialisation (Madge, Meek, Wellens et Hooley, 2009 ; Lamy, 2011), nous observons qu'il n'est pas incompatible avec une pratique linguistique en prolongement d'un enseignement/apprentissage plus formel. » (2012 : 11).

D'autres chercheurs se sont penchés sur l'utilisation de Facebook dans le cadre de cours de FLE. C'est le cas d'Aljerbi (2015) qui a analysé les échanges sur un groupe Facebook ouvert en Libye. Elle a défini 5 genres de discours principaux dans le groupe : didactique, ludique, lyrique, social et informatif. Les étudiants interrogés dans le cadre de l'étude pensent que Facebook est utile à l'apprentissage et principalement à la pratique de l'écrit (2015 : 14). Même des étudiants peu participatifs dans le groupe disent avoir bénéficié des échanges. Les étudiants perçoivent également Facebook comme un outil peu sérieux et donc un lieu d'apprentissage informel. Aljerbi souligne que plusieurs études ont montré que l'utilisation de Facebook peut favoriser la motivation des apprenants, en plus de favoriser la pratique de l'écrit et le développement de compétences sociopragmatiques (Blattner et Fiori, 2009; Kabilan, Ahmad, et Abidin, 2010). Facebook est aussi souvent utilisé comme un moyen de communication et d'échanges en dehors de la classe, entre apprenants et également entre apprenant et enseignant (Bowman et Akcaoglu, 2014 ; Celik, 2008 , Wells, 2008). De plus, certains étudiants préfèrent utiliser Facebook comme outil de travail collaboratif plutôt que les espaces institutionnels mis à leur disposition, afin d'échapper à tout contrôle formel (Liaw et English, 2013) (Aljerbi, 2015 : 8).

Martin (2016) a, quant à lui, étudié le réseau social Twitter, utilisé dans le cadre de cours de FLE en Turquie. Pour lui, l'usage pédagogique des réseaux sociaux favorise l'approche actionnelle, décloisonne les temps d'apprentissage et permet de faire le lien entre les différents types d'apprentissage. « Engager ses élèves à apprendre par le biais des réseaux sociaux, et de Twitter en particulier, incite donc à mettre en œuvre une approche actionnelle, fondée sur des tâches les plus proches du réel ; à moduler et rythmer le temps de l'apprentissage ; et à mener les élèves vers une autonomie sur le web et un apprentissage informel » (p. 159). Il ajoute que le rôle de l'enseignant est essentiel pour guider les élèves et valoriser leur activité sur le réseau social. D'après Hocine (2011), le numérique favorise également l'approche actionnelle, après avoir expérimenté l'utilisation d'un web-blog avec des collégiens en Algérie, dans le cadre d'activités de production écrite en FLE. Elle propose donc de mettre en place des scénarios pédagogiques pour

intégrer les TICE dans l'enseignement/apprentissage qui permettraient aux apprenants de réfléchir et d'agir avec les usagers de la langue.

3.2. Le « *Mobile Assisted Language Learning* » (MALL)

En plus des réseaux sociaux, dont les fonctionnalités sont mises au service de la formation linguistique, il existe des outils numériques spécialement conçus pour l'apprentissage linguistique, comme le « Mobile Learning » ou « Mobile Assisted Language Learning » (MALL). Il s'agit de l'apprentissage linguistique sur un appareil mobile. L'intérêt est d'apprendre la langue de manière plus informelle, à d'autres lieux et d'autres moments qu'une formation en institution. Certains migrants utilisent déjà leur téléphone portable comme moyen d'apprentissage de la langue, comme le souligne Demmans Epp (2017), que ce soit à travers les outils de traduction, les dictionnaires ou encore des vidéos. Cependant, elle affirme que les contenus proposés ne sont pas toujours adaptés aux besoins des migrants, et que ces derniers délaissent un peu l'aspect communicatif par rapport à l'étude de la langue (Soubrié, 2018).

Il existe toutefois des applications mobiles spécifiquement destinées aux migrants. Jones *et al.* (2018) ont par exemple analysé l'application MAap, mise en place dans le cadre du projet européen MASELTOV. L'objectif était de créer une application destinée spécialement aux migrants pour les aider dans leur vie quotidienne. Pour certaines personnes, du fait de leur travail, des enfants ou des obligations diverses, il est difficile de pouvoir participer à une formation classique. L'apprentissage via le téléphone permet donc une plus grande flexibilité. De plus, l'avantage d'utiliser les smartphones est que les apprenants y sont déjà familiarisés. Cependant, il existe peu d'études concernant l'apprentissage linguistique via les mobiles en dehors de la salle de classe, malgré l'importance reconnue d'apprendre de cette façon (Jones & *al.*, 2018 : 8).

L'application MAap, testée dans trois villes différentes, est composée de différents modules. Le premier correspond à des leçons de langue basées sur des situations que les migrants pourront être amenés à vivre dans la vie quotidienne. Le deuxième est un forum de discussion, et le troisième est un outil de traduction, utilisable à partir de photos prises par le smartphone. Après analyse, l'application a permis aux apprenants de favoriser leur apprentissage linguistique de façon pertinente, la mise en pratique de compétences linguistiques et l'apprentissage social via le forum de discussion. Elle leur a aussi permis de gagner en confiance et en motivation, et de gérer leur apprentissage, rendu possible n'importe où et à n'importe quel moment. L'étude a montré que l'entraide et le soutien des

pairs a un rôle très important dans l'apprentissage, ce qui rappelle la « culture du lien » propre aux migrants, mentionnée par Diminescu (2005).

Un autre projet semblable est le projet SALSA, présenté dans l'étude de Gaved & Peasgood (2017). L'application créée dans le cadre de ce projet propose des activités d'apprentissage aux migrants en fonction du lieu où ils se trouvent dans la ville de Milton Keynes en Angleterre, en prolongement de cours formels. Contrairement à l'application MAap, l'application du projet SALSA ne nécessite pas de connexion internet pour son utilisation. Les activités sont déclenchées en fonction de la localisation, grâce à des petits émetteurs radio (balises Bluetooth) placés à des endroits d'intérêt pour les migrants. Il s'agit de lieux, définis lors d'entretiens avec eux, où ils sont susceptibles d'aller et d'avoir besoin d'aide au niveau linguistique et culturel. Ainsi, l'application a permis de modifier le moment et le lieu d'apprentissage. Certains apprenants préféraient revenir sur les contenus plus tard à la maison pour être plus à l'aise et plus concentrés, car parfois la balise était détectée dans une situation qui n'était pas favorable à l'apprentissage. L'application leur a permis d'obtenir, au-delà des compétences langagières, des connaissances culturelles et civiques sur leur lieu de résidence. Il ne faut pas oublier que les migrants ont certes la volonté d'améliorer la langue, mais ils veulent avant tout s'intégrer dans la société d'accueil ; les questions concernant la citoyenneté sont donc à prendre en compte.

3.3. L'emploi du jeu : du traditionnel au numérique

L'emploi du jeu en formation peut être un bon moyen de développer de nouvelles situations d'apprentissage informel et de mettre en place une approche actionnelle. Cependant, peu d'études se sont intéressées aux apports du jeu dans les situations d'apprentissage formelles et informelles (Silva & Brougère, 2016 : 58). Pour Silva & Brougère, « Explorer le continuum formel/informel en DLC [Didactique des Langues et des Cultures] à la lumière du jeu permet d'interroger diverses situations d'apprentissage des langues, dont le degré de formalisation est variable, allant de la plus éloignée à la plus proche du jeu comme pur loisir » (p. 61). Dans cette optique, il propose un tableau allant de la situation la plus informelle, avec une pratique libre du jeu à visée purement ludique, à la situation la plus formelle, avec une transformation *a minima* ou une ruse pédagogique (figure 4, p. 61).

Situation formelle de jeu, plus éloignée du jeu-loisir	
↑	Transformation <i>a minima</i> ou ruse pédagogique Jeu de l'oie pour systématiser un point de grammaire.
	Adaptation/légitimation Devinettes autour d'un conte authentique lu en classe.
	Modification du contexte Jeu de <i>Taboo</i> avec des règles adaptées et un corpus sélectif de cartes.
	Parenthèse suivie d'une intervention éducative Jeu d'énigmes à résoudre (par exemple <i>Black stories</i>) suivi d'une mise au point langagière.
	Attribution d'une place légitime voire centrale Soirée-jeux en médiathèque.
	Promotion du jeu hors classe Recommandation d'une sélection de jeux que les apprenants peuvent pratiquer hors classe.
	Pratique libre à visée délibérée d'apprentissage Participation à une communauté d'apprentissage mutuel ou de réseautage offrant des jeux.
	Pratique libre à visée purement ludique Utilisation autonome d'une application ludolinguistique destinée à des natifs.
Situation informelle de jeu, plus proche du jeu-loisir	

Figure 4. Le continuum formel/informel vu à la lumière du jeu, selon Silva & Brougère (2016 : 61).

Silva & Brougère (2016) ont mené une enquête par questionnaire auprès d'étudiants universitaires de français, les questions portant sur l'apprentissage du FLE en dehors des situations formelles, la place du jeu dans leurs pratiques et l'importance des supports numériques pour le jeu. L'essor des nouvelles technologies a entraîné des changements dans la façon de jouer et a contribué à l'émergence de pratiques informelles : un tiers des répondants au questionnaire joue sur mobile et un quart sur ordinateur ou console. L'étude a aussi montré que les situations de jeu les plus fréquentes ont lieu dans le cadre d'un apprentissage en situation formelle, qu'elles donnent la priorité à l'apprentissage du vocabulaire, et que le rôle de l'enseignant est fondamental dans le choix des jeux. Pour une majorité des apprenants (62% des répondants), le jeu permet d'améliorer les compétences en français, mais les réponses sont mitigées pour cette question.

Pour Schmoll (2016), la transition du jeu traditionnel au jeu numérique ouvre de nouvelles possibilités : « Utiliser des jeux numériques à des fins pédagogiques devrait permettre de sortir du contexte de la classe. L'apprenant change de statut en devenant

joueur et il est possible, au moins en partie, de lui faire oublier le contenu sérieux s'il se laisse prendre par les ressorts ludiques et se place par conséquent dans une attitude ludique » (p. 6). Très souvent, les jeux numériques utilisés en FLE sont des jeux traditionnels détournés sur un support informatique : « Nous avons pu noter par ailleurs que certains exercices fermés du type exercices lacunaires ou QCM revêtent une aura ludique dans le discours des acteurs de l'enseignement, dès lors qu'ils sont présentés sur support multimédia » (p.7). L'auteure se questionne sur la valeur ajoutée et l'utilité du support informatique par rapport à un jeu classique. Elle propose alors d'aller plus loin qu'« une simple transposition de l'existant » afin que ce soit un réel atout dans la formation (p. 8). Cela peut se faire grâce à des jeux vidéo plus ouverts comme des jeux d'aventures, qui placent les apprenants dans la peau d'un personnage qui doit réellement participer et interagir avec d'autres utilisateurs. Cela favorise ainsi la perspective actionnelle. On peut soit détourner un jeu vidéo dans un but pédagogique, soit utiliser un jeu spécialement conçu dans un objectif pédagogique, appelé « *serious game* ».

Schmoll conclut que « pour profiter des potentialités du jeu numérique, l'enseignant doit consacrer du temps à ce dernier, notamment en se formant à ses usages, mais aussi en réfléchissant à la façon de l'intégrer dans la classe de langue. Ce qui implique également de modifier sa position pédagogique et accepter de ne pas tout contrôler », car le jeu doit laisser à l'apprenant la possibilité de prendre des décisions, qui ne correspondent pas forcément à ce qu'imaginait l'enseignant (2016 : 13).

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet et évaluation

Chapitre 7. L'utilisation du numérique dans la formation

1. L'état des lieux et le choix des outils numériques

1.1. Le questionnaire initial sur l'utilisation des TIC

Il était important en tout premier lieu de connaître le niveau et les habitudes des stagiaires, concernant leur utilisation des TIC. Ainsi, en début de formation, les stagiaires du PRIMO FLE ont répondu à un questionnaire sur leur utilisation des outils numériques, afin de savoir ce qu'il serait possible de mettre en place avec eux. Dix stagiaires ont répondu au questionnaire. Les stagiaires qui ont rejoint la formation plus tard n'ont pas eu le temps d'y répondre, mais après en avoir discuté avec eux, leurs habitudes rejoignent celles des autres. Le questionnaire était constitué de questions fermées ou à choix multiples, étant donné que certains apprenants étaient à ce stade incapables d'écrire des phrases⁵. Les questions ont été expliquées une par une afin d'éviter tout problème de compréhension.

Les résultats ont permis de savoir que tous les stagiaires possèdent un smartphone avec une connexion à internet et savent l'utiliser. La majorité l'utilise même pour apprendre le français. On retrouve bien ici l'image de « migrants connectés » (Diminescu, 2005) : des personnes qui ont quitté leur pays mais qui ne sont pas pour autant coupées de tout et utilisent notamment le smartphone pour s'intégrer linguistiquement dans leur pays d'accueil (Calonne, 2017 ; Gaved & Peasgood, 2017). Neuf répondants disent ainsi utiliser internet pour apprendre le français, une personne déclarant que ce n'est pas le cas mais qu'elle aimerait bien.

Internet leur sert principalement à communiquer, à aller sur les réseaux sociaux, envoyer/recevoir des mails et faire des recherches sur internet. On voit donc ici que l'activité la plus importante sur internet pour ces migrants est de maintenir ou créer du lien. Pour certains, internet leur permet aussi de regarder des vidéos ou d'écouter de la musique, et de faire des achats en ligne. En ce qui concerne l'apprentissage du français, ils utilisent le plus souvent les outils de traduction et regardent des vidéos ou des films en français. Les applications ou sites principaux qu'ils utilisent sont YouTube, Google Traduction, Facebook, Messenger, WhatsApp, Instagram, les navigateurs Internet et les boîtes mails.

⁵ Cf. Annexe 1 : Questionnaire initial sur l'utilisation des TIC

Un seul répondant mentionne des sites spécialisés dans l'apprentissage du FLE : françaisfacile.com et filmfra.com, que les autres ne connaissent pas.

Hormis les smartphones, seuls 6 répondants sur 10 ont un ordinateur à la maison et 3 d'entre eux disent avoir un niveau de maîtrise faible voire très faible qui nécessiterait une formation informatique. Face à l'idée d'utiliser davantage les nouvelles technologies dans la formation, la majorité pense que c'est une bonne idée et a une bonne image des TIC. Cependant, trois personnes sont mitigées et soulèvent un problème de manque de temps pour faire d'éventuelles activités supplémentaires à la maison.

Suite au questionnaire initial, j'ai donc décidé d'utiliser principalement les smartphones, le réseau social Facebook (sur lequel tous les stagiaires ont un compte), ainsi que les ordinateurs pour faire des activités durant le temps de formation, afin de proposer une aide technique si besoin et pour ne pas léser les stagiaires qui manquent de temps en dehors du centre. Ces choix ont permis de varier les supports et les modalités de travail en fonction des objectifs.

1.2. Choix des principaux outils numériques : Kahoot et Facebook

1.2.1. L'application mobile « Kahoot ! »

Kahoot est un outil en ligne qui permet de créer des quiz ou des sondages à réaliser devant une audience. L'animateur, qui peut être le formateur/la formatrice ou un(e) stagiaire, crée le jeu à partir de son compte Kahoot. Pour jouer, les participants se connectent ensuite à l'adresse www.kahoot.it depuis leurs smartphones (possible aussi depuis un ordinateur ou une tablette). Les QCM interactifs Kahoot permettent aux stagiaires de s'autoévaluer, en visualisant leur degré de réussite aux questions, et ils permettent également au formateur d'évaluer le degré d'acquisition des contenus étudiés. Il est également possible de demander aux stagiaires de créer eux-mêmes des quiz Kahoot pour les autres personnes du groupe, puis de l'animer.

L'utilisation de Kahoot présente divers avantages. Tout d'abord, elle ne nécessite pas l'utilisation d'un ordinateur, étant donné que l'application est accessible sur smartphone. En général, et c'était le cas pour le groupe du PRIMO FLE, tous les apprenants possèdent un smartphone. Si ce n'est pas le cas, il est toujours possible de jouer en petits groupes en choisissant le mode de jeu par équipes. De plus, Kahoot améliore la motivation des stagiaires, grâce à sa dimension ludique et compétitive, et les quiz permettent l'évaluation formative. En FLE, ils permettent de travailler la compréhension

écrite et éventuellement la production écrite et orale, si les stagiaires sont les créateurs et animateurs des quiz. Enfin, c'est un outil gratuit ; il existe des formules d'abonnement payantes mais les fonctionnalités en mode gratuit sont suffisantes. Le seul point négatif est que le logiciel est en anglais, ce qui est regrettable dans une formation de français.

1.2.2. Facebook

Facebook est un réseau social en ligne créé en 2004 par Mark Zuckerberg. Destiné à l'origine aux seuls étudiants de l'université d'Harvard, il s'est ensuite développé mondialement pour atteindre plus de 2 milliards d'utilisateurs actifs. Facebook est gratuit et permet à ses utilisateurs de publier des photos et des images, des vidéos, des documents, d'échanger des messages, de façon synchrone ou asynchrone et publique ou privée, de créer et rejoindre des groupes, etc. Facebook possède donc un grand nombre de fonctionnalités et d'applications.

L'utilisation de Facebook dans le cadre de ce projet semblait pertinente car, tout d'abord, tous les apprenants possèdent un compte. C'est un réseau social qui semble de plus en plus délaissé par les jeunes mais qui reste multigénérationnel. Au vu des âges divers dans le groupe (entre 18 et 58 ans), c'était donc le plus adapté. De plus, il permet d'avoir des discussions de façon synchrone ou asynchrone et de créer des groupes fermés, c'est-à-dire que les membres doivent être acceptés pour rejoindre le groupe et ce sont les seuls à voir ce qui y est publié. Dans ce groupe, on peut poster des photos, des vidéos, des articles, des liens vers d'autres sites, etc, qui sont plus facilement « retrouvables » que dans une discussion synchrone sur Messenger ou WhatsApp par exemple, où l'on peut vite se retrouver noyés sous un flot de messages. Le groupe s'apparente donc davantage à ce que l'on peut retrouver sur une plateforme Moodle par exemple. Une discussion synchrone était aussi moins adaptée du fait que les stagiaires n'étaient pas souvent connectés en même temps.

Ce choix a été fait en concertation avec les stagiaires. En effet, l'idée du groupe Facebook a été lancée par la formatrice après avoir entendu deux apprenantes s'échanger leur profil Facebook durant la pause. L'idée a été très bien accueillie par les stagiaires, qui ont discuté pendant quelques minutes de ce qui leur semblait le plus judicieux entre un groupe Facebook, une conversation Messenger et une conversation sur WhatsApp. Ils sont tombés d'accord sur le groupe Facebook, en gardant à l'esprit qu'il était toujours possible de créer une discussion sur Messenger par la suite si nous le voulions.

1.2.3. L'utilisation des ordinateurs

Enfin, en plus de Kahoot et de Facebook, des activités sur ordinateur ont été planifiées, à des moments où les ordinateurs portables de l'INSTEP étaient disponibles. Ces activités avaient pour but de permettre aux stagiaires de maîtriser l'outil informatique principalement pour des démarches à faire en ligne. Il est apparu pertinent de les utiliser pour la recherche d'emploi, et notamment pour la rédaction du CV et de la lettre de motivation, qui est compliquée à réaliser sur un téléphone. De plus, certains stagiaires avaient exprimé leur manque de maîtrise des ordinateurs lors du questionnaire de départ ; il était donc important de les accompagner dans cet apprentissage.

Ces activités ont permis aux stagiaires de voir ou revoir le vocabulaire informatique et les fonctions de base de l'ordinateur, d'utiliser la recherche sur internet, de découvrir des outils de travail collaboratif comme Padlet. Ils ont également fait une activité sur plusieurs séances concernant la recherche d'emploi et la création de sa candidature, que nous présenterons plus en détail dans le point 3.2 de ce chapitre.

2. La mise en place du groupe Facebook

2.1. La création du groupe

Le groupe Facebook de la formation a été créé le 23 janvier 2019 ; il a été intitulé « PRIMOFLE 2019 », du nom du dispositif. C'est un groupe fermé, c'est-à-dire que tout le monde peut le trouver dans la barre de recherche mais pour l'intégrer il faut être ajouté par un membre du groupe. Il est composé de 14 membres, dont 12 de la formation. Ils ont le statut de modérateurs et peuvent ajouter des personnes s'ils le souhaitent, c'est pourquoi deux personnes extérieures à la formation ont été ajoutées. Il s'agit d'une amie d'une apprenante, d'origine étrangère également, et de la fille d'une autre stagiaire, qui a suivi plusieurs formations à l'INSTEP. Ces ajouts n'ont pas posé problème aux autres membres. Les apprenants ont tout de suite pris en main le groupe car les trois premières publications ont été faites par des stagiaires dans les jours suivants la création.

La photo de couverture (figure 5) est composée d'une photo de Montauban, où résident tous les apprenants, et d'un nuage de mots en forme de pouce « j'aime » avec des mots en français et dans les langues maternelles des apprenants, pour illustrer la volonté de partage et d'échange dans ce groupe.



Figure 5. Aperçu du groupe Facebook PRIMOFLE 2019.

2.2. L'animation du groupe

Aucune consigne n'a été donnée concernant l'objectif du groupe afin de laisser un maximum de liberté aux apprenants. Le groupe a été présenté comme un moyen de garder contact entre nous, d'échanger, de pratiquer le français en dehors du centre de formation et d'avoir accès à d'autres activités pour ceux qui le souhaitent.

Pour animer le groupe, j'ai cherché des contenus à y ajouter assez régulièrement. Certaines publications étaient en rapport direct avec l'apprentissage du français et d'autres non. Il s'agissait par exemple de photos et images concernant des points de grammaire ou des points culturels, des liens vers des activités de FLE ou autres, des chansons et vidéos, des questions, des jeux, devinettes, rébus, etc.

2.3. Les limites de Facebook et contournements possibles

L'utilisation de Facebook dans le cadre d'une formation présente des avantages mais aussi quelques limites, notamment pour l'enseignant. Par exemple, certains seront peut-être réticents à l'idée d'utiliser leur compte Facebook personnel pour communiquer avec les stagiaires, afin de garder une certaine distance et intimité. Pour éviter cela, il est possible de créer un compte professionnel. De plus, lorsqu'on doit gérer un groupe Facebook, la distinction entre temps de travail et temps de vie personnelle n'est plus aussi marquée. Une solution consiste à utiliser l'option de programmation des publications pour les préparer pendant le temps de travail et les publier à une autre heure, voire un autre jour. Malgré tout, il est difficile de couper complètement avec la vie professionnelle lorsqu'on reçoit des notifications directement sur son téléphone (d'où l'intérêt d'avoir un compte professionnel par exemple, non connecté sur son smarthpone).

Pour ma part, j'ai utilisé mon compte personnel par facilité et pour ne pas mettre trop de distance avec les stagiaires. Dans tous les cas, pour faire partie d'un même groupe, il n'est pas nécessaire d'être « amis » donc ces derniers n'avaient pas accès à toutes les informations de mon profil.

3. Le déroulement des activités numériques en classe

3.1. La création et la mise en œuvre des quiz Kahoot

Au début du projet, l'idée était de faire un quiz Kahoot par semaine environ, ce qui n'a pas toujours été possible lorsque le vidéoprojecteur n'était pas disponible. Les quiz comptaient chacun 20 questions avec en général 30 secondes ou 1 minute pour y répondre en fonction de la complexité de la question. Chaque quiz durait environ une trentaine de minutes, le temps de poser les questions, de les commenter, de laisser les stagiaires voir le classement final, etc. Les quiz ont été créés chaque semaine afin de correspondre aux contenus vus en classe et de servir de moyen de révision et d'évaluation formative. Les questions pouvaient porter sur du vocabulaire, de la conjugaison, des points de grammaire, des expressions ou autres. Ainsi, elles me permettaient de savoir si les contenus étaient acquis ou non, pour y revenir par la suite en cas de besoin. Les figures 6 et 8 montrent des exemples de questions telles qu'elles sont projetées au mur et la figure 7 correspond à ce que voient les apprenants sur leur téléphone au même moment.

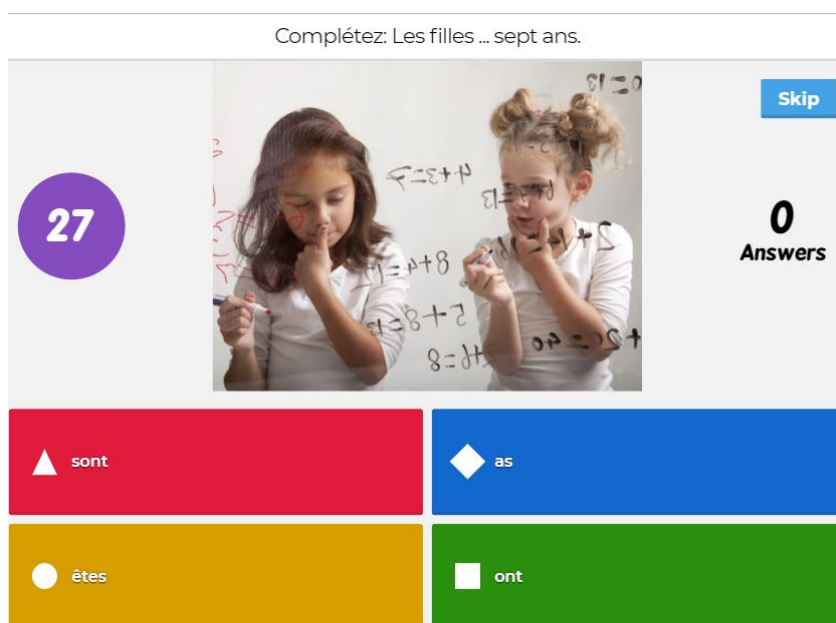


Figure 6. Exemple n°1 de question Kahoot.

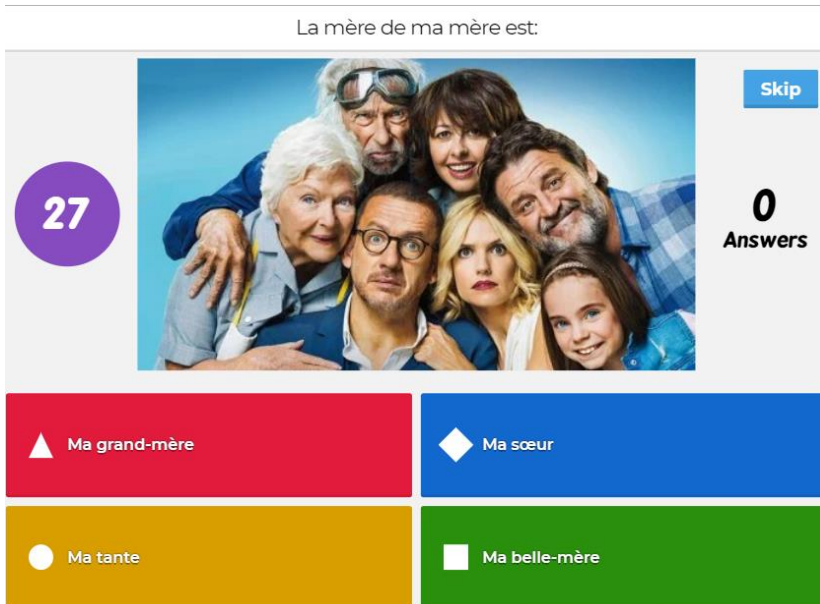


Figure 7. Exemple n°2 de question Kahoot.

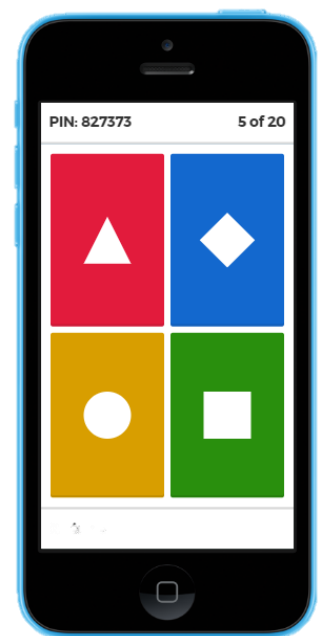


Figure 8. Aperçu des réponses sur le smartphone des apprenants.

Lors du premier quiz Kahoot, le ressenti général a été plutôt bon parmi les stagiaires et certains ont fait part de leur enthousiasme. Il y a eu toutefois quelques problèmes techniques, notamment pour se connecter au hotspot WiFi de l'organisme. Certains apprenants savent utiliser leur smartphone pour des tâches qu'ils font quotidiennement mais ne connaissent pas toutes les fonctionnalités, comme par exemple détecter un réseau Wi-Fi et s'y connecter. Cependant, au fur et à mesure des semaines, les stagiaires ont pris l'habitude et ont bien intégré la marche à suivre pour se connecter au réseau, faire une recherche sur Google pour rejoindre le site « Kahoot », entrer le code du jeu puis un pseudonyme. Au fil des semaines, nous avons donc gagné en rapidité dans la préparation du jeu.

Le premier quiz m'a permis de faire quelques ajustements. Par exemple, le temps imparti au début était trop rapide pour que certains aient le temps de répondre. Tous les apprenants semblent avoir compris assez vite le fonctionnement du jeu, mise à part une apprenante qui n'a compris que la deuxième fois. C'est la seule qui a aussi montré des réticences à l'idée de jouer, tandis que les autres étaient plutôt enthousiastes lorsqu'ils voyaient le vidéoprojecteur branché.

3.2. L'activité informatique sur la recherche d'emploi et la candidature

L'activité informatique sur la recherche d'emploi a été imaginée comme un scénario pédagogique alternant des contenus sur format papiers et d'autres sur l'ordinateur. Toutes les activités se sont déroulées au sein-même du centre de formation, sur les ordinateurs portables de l'INSTEP. Pour les activités sur ordinateur, les stagiaires devaient

suivre un document avec des liens hypertextes, menant vers des sites utiles dans la recherche d'emploi puis dans la rédaction de son CV et sa lettre de motivation, un peu comme une cyberquête. Les différents liens leur ont permis de répondre à des questions, de découvrir des sites comme l'Emploi Store et d'apprendre à les utiliser. La trame de l'activité avec les liens sera ainsi réutilisable par les stagiaires quand ils seront réellement en recherche d'emploi.

Lors de cette activité, j'ai été confrontée à des niveaux très différents en termes de littératie numérique. Certains stagiaires sont tout à fait autonomes sur ordinateur tandis que d'autres ont besoin d'une aide quasi permanente. Dans tous les cas, l'activité leur a donné l'occasion d'utiliser des ordinateurs, ce que certains ne font jamais, et ainsi de développer leurs compétences. La durée de la formation n'a cependant pas permis d'approfondir au-delà.

3.3. La variation des supports pédagogiques

L'utilisation des TIC est un bon moyen pour varier les supports pédagogiques. Ainsi, tout au long de la formation, les stagiaires ont pu travailler à partir de vidéos, de reportages, d'audios, de chansons, etc. Je profitais notamment que le vidéoprojecteur soit installé après un quiz Kahoot pour faire une activité à partir d'une vidéo par exemple. Très souvent, les stagiaires sont confrontés en majorité à des supports écrits en formation et pourtant ce n'est pas le cas dans la vie de tous les jours. Il est donc important de proposer des contenus et des supports divers et variés, notamment grâce au numérique.

Chapitre 8. L'informel dans la formation

1. De nouveaux temps et lieux d'apprentissage

1.1. L'espace-temps modifié par le groupe Facebook

La formation PRIMO FLE est une formation semi-intensive, de seulement deux jours et demi par semaine. Etant donné que la majorité des apprenants ne parle pas français à la maison, j'ai souvent entendu que lorsqu'ils rentraient chez eux, ils oubliaient tout. Pour eux, l'apprentissage n'avait lieu que pendant les heures de formation. L'utilisation du groupe Facebook a permis de changer cela. Le groupe a ouvert l'apprentissage sur d'autres temps et d'autres lieux, étant donné que le réseau social est utilisable à tout moment et en tous lieux, à partir du moment où on a son smartphone et une connexion à internet. Il leur a donné l'occasion de développer leurs compétences et d'avoir des interactions dans un contexte différent. De plus, Facebook reste un outil non institutionnel et non académique, contrairement à la plateforme Moodle de l'INSTEP, ce qui contribue d'autant plus à intégrer l'informel dans la formation.

Le groupe Facebook continue même d'exister après la fin de la formation. Il n'a pas été fermé et on continue à y mettre des publications, ce qui permet de garder le contact. Les stagiaires ont notamment publié sur le groupe pour savoir si d'autres formations de français étaient possibles et pour donner des nouvelles.

1.2. Une sortie à la médiathèque

Lors de la formation, une sortie à la médiathèque de Montauban, la MéMo, a été organisée. Cette visite qui a duré quasiment deux heures, préparée en amont avec une bibliothécaire, a permis d'ouvrir la formation sur d'autres espaces. Nous avons commencé dans le coin café de la bibliothèque, où chacun s'est présenté tour à tour et où les stagiaires ont pu en savoir plus sur la création de la MéMo et son architecture. Nous avons ensuite visité les différents espaces de la médiathèque. A l'espace jeunesse, la bibliothécaire a proposé aux apprenants de rechercher dans les albums bilingues un livre dans leur langue maternelle et en français, ou dans une autre langue qu'ils connaissent, puis nous avons fait un atelier de lectures multilingues. Chaque apprenant a lu des phrases en langue étrangère et en français. Nous avons terminé la visite en passant dans le rayon destiné à la cuisine, au jardinage, etc - des centres d'intérêt pour beaucoup d'apprenants du groupe - et le rayon consacré à l'apprentissage des langues et au FLE, pour permettre aux stagiaires d'y retourner s'ils le souhaitent.

Cette sortie à la médiathèque était une première pour la majorité des apprenants. Une stagiaire y était déjà allée deux fois avec un autre organisme de formation mais elle a quand même apprécié la visite qui était différente des fois précédentes. Nous y sommes allés en bus, et c'était également la première fois pour certains, qui ont pu voir comment était présentée la ligne et les horaires, et qui ont acheté leur ticket dans une situation réelle.

Suite à la sortie à la bibliothèque, au moins deux stagiaires s'y sont inscrites. Elles en ont d'ailleurs fait part sur le groupe Facebook, comme le montre par exemple la figure 10. De plus, le groupe Facebook m'a permis de partager une initiative de la MéMo : une dictée dans le cadre de la semaine de la Francophonie. J'ai encouragé les stagiaires à y participer. Une stagiaire y est allée, malgré ses doutes et sa peur d'avoir honte (« Et Noémie, pour la dictée je ne vais pas gagné, il aura beaucoup des gens françaises [triste] j'aurai pas de chance », « mais il faut pas avoir honte ? par rapport des autres, quand ils vont lire le mien ? »), et elle a été spécialement remerciée lors de la remise des prix pour avoir participé malgré ses difficultés avec la langue française. Elle a partagé la vidéo de la remise des prix sur Facebook et a montré sa joie d'avoir été félicitée (figure 9).



Figure 10. Echanges sur Facebook après la visite à la MéMo.



Figure 9. Publication d'une apprenante pour la remise des prix de la MéMo.

2. Une relation plus égalitaire entre formatrice et apprenants

2.1. La place de formatrice moins marquée

Afin d'instaurer une relation plus égalitaire et moins centrée sur l'enseignant, j'ai pris le parti de ne pas corriger les fautes sur Facebook et de privilégier la communication. Si les fautes ne gênaient pas la compréhension, je ne disais rien, le but étant que les apprenants n'aient pas peur de participer, qu'ils se sentent en confiance et que Facebook reste un lieu d'apprentissage informel et avant tout un moyen de communication. Dans le cas où je ne comprenais pas, je le signalais, comme dans la figure 11.



Figure 11. Exemple d'échanges sur Facebook grâce à Google Traduction.

Certains apprenants utilisaient Google traduction pour écrire dans le groupe (figure 11). Cela ne m'a pas posé de problème même si la traduction n'était pas toujours compréhensible car cela montre que les stagiaires font l'effort de s'exprimer en français et développent des stratégies pour comprendre et se faire comprendre. J'ai aussi laissé les stagiaires utiliser des langues étrangères, comme l'anglais par exemple dans le cas du vocabulaire sur le hamburger (figure 12), car cela peut être utile pour les autres apprenants anglophones. Une apprenante écrivait, quant à elle, très souvent en arabe. Grâce à l'outil de

traduction automatique de Facebook, je pouvais savoir ce qu'elle me disait et lui répondre en français.

2.2. Des apprenants à leur tour formateurs

Les stagiaires ont également pu prendre la place du formateur à certains moments. Certains ont partagé d'eux-mêmes des posts didactiques, notamment sur du vocabulaire, ou ont corrigé les fautes des autres membres du groupe. Sur Facebook, le rapport entre enseignant et apprenant n'est plus aussi marqué qu'en salle de classe, et tout le monde a le droit de participer sur un pied d'égalité, de partager ses savoirs et ses méthodes d'apprentissage. Les figures 12 et 13 sont deux exemples de contributions d'apprenants visant à partager des apprentissages avec les autres.



Figure 12. Exemple n°1 de publication à contenu didactique d'un apprenant.

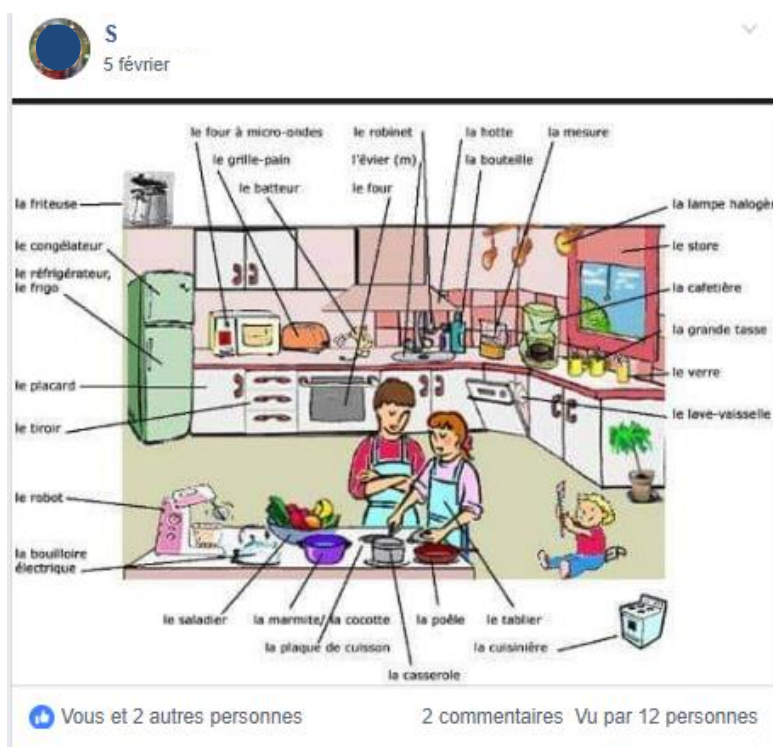


Figure 13. Exemple n°2 de publication à contenu didactique d'une apprenante.

La figure 14 illustre une correction linguistique entre apprenantes.



Figure 14. Exemple de rectification entre apprenantes sur Facebook.

La relation est donc différente sur Facebook mais il est également possible de la changer en classe. Dans le cadre de ce projet, je souhaitais faire créer des quiz Kahoot par les stagiaires pour leurs pairs. Bien que nous n'ayons pas eu le temps de le faire, cela aurait permis de mettre les stagiaires à la place du formateur pour un moment et de favoriser leurs apprentissages. En créant des questionnaires à partir de leurs expériences de la langue et de la culture en dehors du centre de formation, les apprenants auraient également pu formaliser leurs apprentissages informels.

3. L'informel dans les échanges et les activités

3.1. Les échanges sur Facebook

L'aspect informel est également visible dans les échanges sur Facebook. Nous avons analysé les publications sur le groupe Facebook entre le 23 janvier et le 4 avril 2019, en reprenant les genres de discours proposés par Aljerbi (2015) – didactique, ludique,

lyrique, social et informatif - en modifiant un peu leur contenu et en rajoutant l'aspect culturel.

Voici donc les six types de publications que l'on peut retrouver dans le groupe du PRIMO FLE :

- Didactique : explication de règles grammaticales ou d'expressions idiomatiques, liens vers des activités et exercices (du type TV5 Monde).
- Culturel : présentation et explication de fêtes ou coutumes (françaises et étrangères).
- Ludique : humour, devinettes, blagues et jeux.
- Lyrique : Chansons, films, citations.
- Social : salutations, remerciements, dévoilement de soi et partage des photos du groupe.
- Informatif : informations pratiques concernant la formation.

Sur les 70 publications faites dans le groupe durant cette période, la majorité a été postée par la formatrice, comme le montre le tableau 1. Il s'agissait pour la plupart d'activités et d'exercices complémentaires. Il est à noter que ce genre de publication n'est pas ce qui a suscité le plus d'intérêt auprès des apprenants, au vu du peu de « j'aime » et de commentaires, hormis pour deux apprenantes, très demandeuses de leçons de grammaire.

Formatrice	Apprenants
43	27

Tableau 1. Répartition des publications entre apprenants et formatrice.

Le tableau 2 indique le type de publication en fonction des catégories définies ci-dessus. On voit donc qu'en plus des posts didactiques (majoritairement publiés par la formatrice), les publications d'ordre social et culturel ont une importance particulière.

Didactique	Culturel	Ludique	Lyrique	Social	Informatif
22	11	8	8	17	4

Tableau 2. Type de publications.

Des informations concernant des fêtes françaises et célébrations ont été publiées par la formatrice en fonction des dates. Certains stagiaires en ont profité pour faire de

même et présenter leur culture et les fêtes de leur pays d'origine au groupe, comme le montrent les figures 15 et 16.



Figure 16. Exemple n°1 d'une publication culturelle d'une apprenante.



Figure 15. Exemple n°2 d'une publication culturelle d'une apprenante.

En analysant les échanges sur Facebook, on retrouve la « culture du lien » des migrants dont parlait Diminescu (2005) et on voit à quel point l'affect est important dans l'apprentissage. Cette importance du lien affectif est visible à travers les messages, dans lesquels on peut relever de nombreux cœurs, des fleurs, des smileys, des autocollants, des remerciements et des marques d'affection (« mon amie », « ma bien formatrice », « vous êtes THE BEST »...). Le partage des photos du groupe, prises lors des pauses ou notamment à l'occasion de la sortie à la bibliothèque et d'un repas partagé, sont les publications qui ont reçu le plus de « j'aime » et même de « j'adore ». Les photos ont été postées avec des messages tels que « Nous avons passé de bons moments ensemble bisou à tous », « Merci pour les bons moments passés ensemble [cœur] », « Bisous à tous !!!

[cœur] », « J'ai beaucoup les photos plus que les autres [4 smileys rire] j'aime bien prendre la photo » ou encore des émoticônes de rire ou de cœur.

En présentiel également, les liens créés entre apprenants étaient visibles dans leur comportement les uns avec les autres. Même s'ils ne se connaissaient pas au début de la formation, ils ont rapidement tissé des liens d'amitié. Ils riaient beaucoup ensemble, se taquinaient, partageaient leurs expériences et parlaient de leur vie personnelle. Certains aimaient beaucoup montrer des photos de leur famille, de leur maison ou encore de leurs fêtes traditionnelles aux autres apprenants. Pour eux, un des avantages du groupe Facebook est de pouvoir rester en contact et garder ce lien après la formation.

3.3. La place importante du jeu et de l'humour

Que ce soit sur Facebook ou durant les heures de cours, l'humour et le jeu ont tenu une place importante. Cela a permis de remettre en cause l'idée que l'école doit être sérieuse et n'est pas un lieu pour s'amuser et rire. Des petits jeux comme des devinettes et rébus ont été proposés dans le groupe Facebook. Cependant, tous les membres du groupe n'ont pas pu y réfléchir, étant donné que les réponses ont été données assez rapidement par les personnes connectées en premier, et sûrement les plus intéressées aussi. Les quiz Kahoot étaient également considéré comme un jeu par les apprenants (voyant le vidéoprojecteur branché, ils demandaient : « on va jouer ? »). Le fait que le support soit numérique a certainement ajouté un côté ludique aux quiz, comme l'indique Schmoll (2016) dans ses écrits. S'ils avaient eu les mêmes questions mais sur un format imprimé, ils l'auraient peut-être davantage considéré comme un test ou une évaluation et pas comme un jeu. Ainsi, le fait d'utiliser les smartphones, la présentation ludique à l'écran et l'aspect compétitif avec le classement final ont contribué à développer l'intérêt et la motivation des apprenants pour répondre aux questions.

En outre, en fin de journée, quand la fatigue commençait à se faire sentir chez les apprenants, nous faisons généralement un jeu du type *Time's Up*, *Taboo*, le pendu, le petit bac, le loto, etc. Cela permettait aux stagiaires de finir la journée plus tranquillement avec une activité moins sérieuse mais qui favorisait quand même l'apprentissage et le développement des compétences. Très souvent, les apprenants se montraient plus motivés à ce moment-là et certains osaient prendre la parole alors qu'ils ne le faisaient pas habituellement.

Un seul jeu a été proposé par un apprenant, le jeu du petit bac, les autres idées venant de la formatrice. Cela rejoint les propos de Silva & Brougère (2016) selon lesquels l'enseignant a un rôle important dans le choix des jeux. De plus, comme ils l'indiquent, l'acquisition du vocabulaire est prépondérante dans ces activités. Selon l'échelle proposée par les auteurs (figure 4 du chapitre 6), les jeux proposés se trouvent plutôt du côté de la « situation formelle de jeu, plus éloignée du jeu-loisir ». Nous ne sommes pas allées jusqu'à utiliser des jeux sérieux (*serious game*) ou à contourner des jeux vidéo pour mettre les apprenants dans une posture réelle de joueur qui doit interagir avec d'autres.

Certains apprenants ont toutefois une « pratique libre à visée purement ludique », la situation la plus proche du jeu-loisir - une apprenante faisait en autonomie des mots croisés à la base conçus pour des enfants francophones, un autre apprenant jouait chez lui à des jeux vidéo en ligne et en profitait pour échanger avec des français - mais ce n'est pas le cas de tous. Des jeux ont été recommandés aux stagiaires pour y jouer en dehors de la classe, mais nous n'avons pas d'information sur la pratique ou non de ces jeux par la suite.

Chapitre 9. L'analyse et l'évaluation du projet

1. *Le continuum entre formel et informel*

1.1. *Les liens créés entre les différents contextes*

L'utilisation du numérique a permis de créer des liens entre les différents contextes d'apprentissages, notamment entre la formation en centre et le groupe Facebook. Certaines publications sur Facebook ont été discutées par la suite en classe, de manière spontanée par les apprenants. Par exemple, la publication de la chanson « Roi » de Bilal Hassani par la formatrice avec le commentaire « Bilal Hassani va représenter la France à l'Eurovision avec sa chanson "Roi", qu'est-ce que vous en pensez ?? » a suscité peu de réactions sur Facebook, mais dans les jours suivants, elle a servi de base à une discussion informelle entre apprenants, quand une stagiaire a demandé aux autres « Qui a écouté la chanson de Bilal Hassani sur Facebook ? Moi je le connaissais déjà, il est connu sur les réseaux sociaux ». De même, l'apprenante qui a publié une vidéo (figure 16) et des photos sur une fête assyrienne en a parlé le lendemain en classe pour expliquer ce que c'est, pourquoi ils font cela, etc. Les autres ont donné leur avis et certains ont parlé des fêtes traditionnelles semblables de leur pays.

A l'inverse, le groupe Facebook a permis de poster des contenus déjà vus en classe, comme par exemple le vocabulaire informatique (figure 17) ou encore certains supports utilisés au centre de formation. Une apprenante a publié le clip de la chanson « Tout oublier » d'Angèle après que le groupe a travaillé dessus dans la journée. Après les photos du groupe, ce sont généralement les publications qui suscitent le plus de « j'aime » ou de réactions. Des activités ont également été proposées en prolongement des contenus vus en présentiel, par exemple des exercices sur le passé composé sur le site de TV5 Monde. Ce genre de publications n'a suscité de l'intérêt qu'après des apprenants demandeurs de travail supplémentaire.

Le groupe Facebook a aussi été un moyen de rappeler les informations concernant la formation données en classe. La figure 18 est un sondage lancé par la formatrice pour savoir qui sera présent durant les vacances scolaires, afin de savoir si on modifie les dates ou pas. C'était l'occasion pour les apprenants de réaliser une tâche en situation réelle, à savoir participer à un sondage sur un réseau social. On voit d'ailleurs que le fonctionnement du sondage n'est pas acquis par tout le monde car certains ont ajouté la réponse « je serai là » qui existait déjà.



Figure 17. Exemple de contenu vu en classe repris sur Facebook.

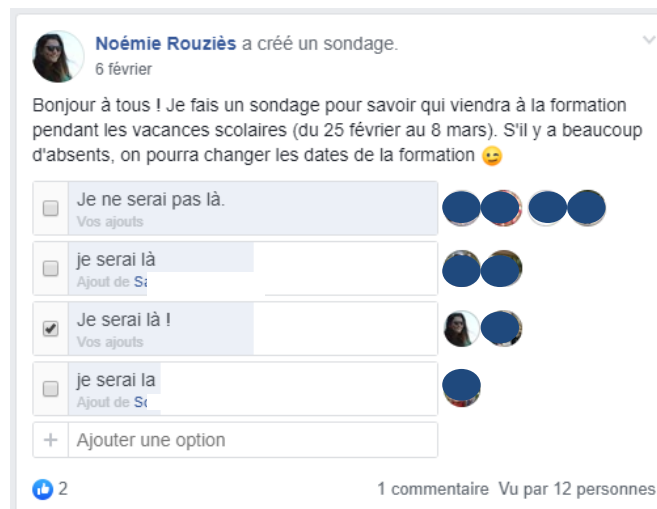


Figure 18. Un sondage sur Facebook.

1.2. La valorisation des apprentissages informels

Une activité a été créée et menée spécifiquement pour permettre aux apprenants de prendre conscience et de valoriser leurs apprentissages informels⁶. La première partie de cette activité est basée sur une vidéo de témoignages, elle-même composée d'extraits de vidéos trouvées sur YouTube où des apprenants de français expliquent comment ils ont appris le français, généralement en dehors des cours. La vidéo compile donc le témoignage d'un syrien, de deux équatoriens et d'une américaine. Celle-ci a été sous-titrée car la qualité du son et les accents des personnes rendent parfois la compréhension difficile. La deuxième partie de l'activité se base, quant à elle, sur des témoignages écrits, mais également trouvés sur internet et retravaillés. On peut donc dire que les documents supports sont semi-authentiques étant donné qu'ils existaient déjà et n'ont pas été créés

⁶ Cf. Annexe 2 : Activité sur les apprentissages informels

spécifiquement pour le cours, mais ils ont été coupés et réécrits pour s'adapter au format et aux objectifs de l'activité.

L'objectif de l'activité était à la fois de travailler les quatre compétences via les exercices mais aussi de réfléchir aux stratégies d'apprentissage et de favoriser le partage d'expériences entre apprenants. L'exercice final de l'activité consiste à lister des conseils donnés par les apprenants pour favoriser les apprentissages en dehors de la classe. Cette liste de conseils a ensuite été affichée dans la salle de formation et chaque stagiaire en a reçu un exemplaire⁷.

L'idée de l'activité était de laisser au maximum la parole aux apprenants pour faire part de leurs expériences. Finalement, il n'était pas forcément facile pour eux de penser à des anecdotes pertinentes sur le moment et certains en ont donc parlé plus tard. Lors de cette activité, tous les apprenants ont reconnu qu'ils apprenaient en dehors de la classe. Malgré tout, ils donnent à la formation un rôle capital et peu d'entre eux ont conscience qu'ils peuvent prolonger leurs apprentissages en dehors. Ils pensent qu'ils oublient tout les autres jours, disant qu'ils n'ont pas l'occasion d'écouter du français ou de parler à quelqu'un en français. Certains ont même une attitude un peu défaitiste (« Je suis ici depuis 3 ans et je ne comprends toujours rien... ») et sont admiratifs d'une apprenante qui a un bon niveau et qui n'est là que depuis un an. Quand ils lui demandent comment elle a fait pour avoir ce niveau, pour elle, la solution est simple : depuis son arrivée, elle n'est restée qu'avec des français et a été obligée de parler français. L'activité sur les apprentissages informels a ainsi permis à tous de donner des conseils, des stratégies et aux autres d'en bénéficier.

1.3. Les références à la vie personnelle des apprenants

Le partage d'expériences personnelles a été encouragé tout au long de la formation, d'une part pour valoriser les apprentissages informels et d'autre part pour connaître davantage les besoins des apprenants et les situations qu'ils rencontrent à partir desquelles on peut travailler. Alors que certains apprenants n'avaient aucun problème à parler de leurs expériences et le faisaient d'eux-mêmes, d'autres se montraient plus timides.

Lors de l'activité sur les apprentissages informels notamment, les échanges ont porté sur des anecdotes où les apprenants ont appris des mots, expressions ou points

⁷ Cf. Annexe 3 : Conseils d'apprentissage des stagiaires PRIMO FLE

culturels nouveaux. Ainsi, une apprenante originaire de Thaïlande a parlé du fait qu'elle trouvait étrange que ses amis français lui fassent la bise quand elle est arrivée car en Thaïlande, on se salue seulement. Elle a aussi parlé du jour où on lui a appris pourquoi les gens se disaient « tchin tchin » avant de boire un verre. Une autre apprenante a parlé du jour où elle a appris la différence entre « bouffer » et « buffet », étonnée de voir un mot familier sur les devantures des restaurants. Un troisième stagiaire, quant à lui, a évoqué la fois où un homme l'a interpellé dans la rue pour lui demander « T'as du feu ? » et qu'il a compris « Tu es fou ? », après quoi il a demandé de revoir la différence de prononciation entre feu, fou et faux. Ces anecdotes ont ainsi permis d'aborder certains points linguistiques et culturels et ont également contribué à la convivialité dans le groupe.

Les stagiaires ont aussi eu l'occasion de parler de moments de fierté dans l'apprentissage de la langue. Par exemple, une apprenante a dit être fière quand sa voisine lui a dit qu'elle parlait bien français et qu'elle la comprenait davantage maintenant, ou encore quand elle a pris rendez-vous toute seule chez le docteur (et non pas son mari, qui d'habitude s'occupe de tout). Une autre stagiaire a évoqué sa joie d'aller « à l'école » pour apprendre le français, de s'être fait des amis avec qui elle peut parler français.

Les contenus étudiés en classe ont également été pensés pour être utiles pour les migrants, en abordant des thèmes comme l'administration, les transports, la santé, les achats, le logement, l'emploi, etc. Les apprenants ont été invités à donner des idées sur les thèmes qu'ils souhaitaient travailler mais ce n'est pas facile pour eux d'exprimer leurs besoins directement. Toutefois, quand un thème leur paraissait utile, ils le disaient. Par exemple, lorsque nous avons étudié le vocabulaire de la banque, certains stagiaires ont souligné l'utilité de connaître ces mots et expressions qu'ils n'avaient jamais appris auparavant. On voit donc que l'enseignant a un rôle important pour trouver les thèmes à aborder et faire des connexions avec la vie réelle, comme le mentionnent Wiig *et al.* (2018). J'essayais de replacer les contenus dans d'autres contextes, en faisant référence à leur vie passée mais aussi à leur vie future, comme indiqué par Teo, 2008. Malgré tout, on peut dire qu'en termes d'intercontextualité, il s'agissait plutôt d'un simple va-et-vient (« shuttling ») entre les différents contextes et pas véritablement d'un tissage (« weaving »), où les expériences des apprenants auraient servi de base à la création de la leçon et des contenus (Teo, 2008).

2. Le bilan et l'évaluation du projet

2.1. Le bilan final de formation

2.1.1. Un questionnaire et un bilan oral

Le questionnaire d'évaluation finale⁸ administré lors du dernier jour de formation visait, dans un premier temps, à connaître le ressenti des stagiaires quant à leur progression en langue française, leurs habitudes à la maison et les démarches qu'ils font en autonomie. La seconde partie du questionnaire était consacrée à l'évaluation de la formation et notamment de l'utilisation des outils numériques. Le questionnaire était composé de questions à choix multiples avec des échelles de fréquence ou d'intensité (jamais/parfois/toujours et pas du tout/un peu/beaucoup). Des espaces pour des commentaires ont été laissés pour permettre à ceux qui en avaient les capacités d'en dire plus. Les trois dernières questions étaient des questions ouvertes concernant ce qu'ils ont le plus et le moins aimé dans la formation et leur projet pour la suite. Comme pour le questionnaire initial, les stagiaires ont été accompagnés dans la compréhension des questions.

Le questionnaire a été complété par une discussion entre la Déléguée Territoriale et responsable de Formation (DTF) et les stagiaires. La DTF a fait un bilan à l'oral avec les stagiaires afin de savoir ce qu'ils ont pensé de la formation et ce qu'ils souhaitent faire ensuite, pour les orienter vers les dispositifs les plus adaptés pour eux. Encore une fois, les stagiaires ont eu l'occasion de s'exprimer à l'écrit et à l'oral en fonction de leurs compétences.

2.1.2. Résultats du bilan

D'après le questionnaire, auquel 10 stagiaires ont répondu, tous estiment avoir progressé en français dans au moins 3 compétences (lire, écrire, écouter, parler). En ce qui concerne la place du français à la maison, 1 seule stagiaire parle tout le temps français chez elle, contre 3 « pas du tout » et 6 « un peu ». 5 stagiaires regardent « beaucoup » la télévision en français, 4 « un peu » et 1 « pas du tout » (car il n'a pas de télévision chez lui). La télé semble donc être le média privilégié par les apprenants : 5 écoutent « un peu » ou « beaucoup » la radio et les 5 autres « pas du tout » ; 1 stagiaire lit des journaux ou des livres en français, 6 « un peu » et 2 « pas du tout ». 3 d'entre eux font « toujours » des

⁸ Cf. Annexe 4 : Questionnaire de bilan final

démarches sur internet, 5 « parfois », 1 « jamais ». Tous disent avoir gagné en confiance en général lors de la formation : 5 « un peu » et 5 « beaucoup ».

En ce qui concerne les outils numériques utilisés, tous les stagiaires disent que le groupe Facebook les a aidés à progresser en français (5 « un peu », 5 « beaucoup »), surtout pour « écrire », « écouter » et « lire ». Les compétences « parler » et « connaître la culture française » semblent avoir eu moins d'importance. Tous pensent également que les quiz Kahoot les ont aidés à progresser : 6 « beaucoup » et 3 « un peu » (1 non répondant).

A la question « Que pensez-vous de l'utilisation des nouvelles technologies dans la formation ? », les 10 stagiaires ont répondu que « c'était bien », ni trop, ni pas assez. Il semble donc que l'utilisation des ordinateurs ou des smartphones à raison d'une fois par semaine, pour une demi-journée environ, est une fréquence appréciée par les stagiaires. Certains apprenants tiennent quand même à avoir des cours plus classiques, sans les TIC. C'est ce qu'on peut voir dans les commentaires écrits ensuite par certains stagiaires : « J'aime Kahoot, j'aime smartphones », « C'est très bien pour l'utilise des nouvelles technologies, je l'aime beaucoup » mais encore « C'était bien d'utiliser des nouvelles technologies, mais je préfère plutôt écrire et lire, pour améliorer l'orthographe ».

A savoir que ce dernier commentaire a été écrit par une apprenante scolarisée jusqu'à l'université dans son pays d'origine, donc avec une vision de l'apprentissage qui passe par les cours traditionnels, les savoirs scripturaux, etc, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 4 avec les propos de de Ferrari (2008). D'ailleurs, cette apprenante était très demandeuse de devoirs, de grammaire et d'évaluations. Ce qu'elle a le plus aimé lors de la formation a été « les évaluations, les deux » et « quand on a travaillé de la grammaire », mais ce n'est pas le cas de tous dans le groupe. A la question concernant ce que les apprenants ont le plus aimé dans la formation (à laquelle tous n'ont pas tous répondu), « Kahoot » est revenu trois fois et « regarder les vidéos » a été mentionné une fois.

Enfin, pour la grande majorité des apprenants, leur projet pour la suite et de continuer à apprendre le français en formation pour trouver du travail.

2.2. Les limites rencontrées

2.2.1. Une participation sur Facebook relativement faible

Malgré le fait que l'ensemble des stagiaires a eu le sentiment de progresser en français grâce au groupe Facebook, il y a eu finalement assez peu de participation. En effet, pour la plupart d'entre eux, la participation se limitait à mettre des « j'aime » aux publications. Certains n'ont même jamais participé ou mis de « j'aime » alors qu'ils ont à priori vu la publication, d'après l'outil « vu » en bas à droite des publications. On peut se demander s'ils l'ont réellement vue ou s'ils l'ont simplement déroulée dans leur fil d'actualité sans y prêter attention. Cet outil « vu » m'a aussi permis de me rendre compte que certains apprenants ne sont pas souvent connectés et voient les publications bien plus tard, ou pas du tout (quand les nouvelles actualités prennent certainement le dessus). Les stagiaires ont tous un compte Facebook mais cela ne signifie pas forcément qu'ils l'utilisent souvent. De plus, les apprenants qui ont participé plus activement, notamment en postant des publications, en commentant, etc, étaient généralement toujours les mêmes. Et ce sont ceux qui, à l'origine, ont le niveau le plus élevé en français, sont les plus motivés et savent apprendre la langue en autonomie. Une question reste donc en suspens : comment faire pour intéresser davantage les autres ?

Le manque de participation est peut-être dû au fait que certains stagiaires n'utilisent pas Facebook assez régulièrement, ou peut-être qu'ils ont peur de faire des erreurs, comme les apprenants dans l'étude d'Aljerbi (2015 : 13). Pourtant, il s'agit ici d'un groupe fermé, réservé au groupe de formation, ce qui ne devrait pas entraîner une peur particulière quant au jugement des autres (du moins, pas plus qu'en présentiel). Les données du bilan final ne permettent pas d'en connaître la raison. Malgré tout, ce manque de participation a freiné le déroulement de certaines activités imaginées pour le groupe Facebook, comme des petits défis et des activités où chacun doit publier quelque chose sur un thème particulier. De même, j'ai posté peu de devinettes et de rébus car, quand c'était le cas, les mêmes stagiaires répondaient toujours en premier en donnant la bonne réponse.

2.2.2. Le manque de temps pour former au numérique

Pour les activités sur ordinateurs, j'ai senti que je manquais de temps pour former réellement ceux qui en avaient besoin aux bases de l'informatique et à l'utilisation de l'outil. C'est un apprentissage chronophage et je ne voulais pas qu'il empiète sur l'apprentissage de la langue, car les stagiaires sont présents pour apprendre le français

avant tout. Il faudrait donc peut-être une formation spécifique pour ceux qui en ont le plus besoin, car pour eux la difficulté est non seulement d'utiliser l'ordinateur mais aussi en français. Lors de ces activités sur ordinateur, il fallait savoir gérer l'hétérogénéité des stagiaires à ce niveau-là. Par ailleurs, comme il fallait partager le matériel informatique, il est arrivé que je ne puisse pas faire ce que je voulais certains jours. Il fallait donc trouver une alternative sur le moment, mais c'était assez frustrant.

2.2.3. La réticence d'une stagiaire face aux TIC

Une des stagiaires a montré une grande réticence à utiliser l'ordinateur ; elle a d'ailleurs décidé de quitter le cours un jour où nous l'utilisions. Elle n'était pas non plus très intéressée par les quiz Kahoot. Cette attitude est toutefois un cas isolé, et n'est pas spécialement imputable à l'usage des TIC. En effet, cette stagiaire semblait avoir un problème avec la formation en général et l'apprentissage de la langue française, probablement à cause de problèmes personnels.

Cependant, ce cas montre qu'il faut être préparé au refus de certains stagiaires d'utiliser les outils numériques. On peut se questionner sur la façon de réagir face à cela. Pour ma part, je préfère ne pas forcer les apprenants à faire quelque chose qui les met mal à l'aise car ce sont des adultes et le but n'est pas qu'ils se sentent mal en formation. Je pense toutefois qu'il est important d'expliquer l'intérêt de l'activité et par exemple, dans ce cas, l'utilité des outils numériques.

3. Les pistes d'amélioration

A la fin du projet et au vu des résultats, des pistes d'amélioration peuvent être envisagées mais certaines questions restent en suspens. Tout d'abord, en ce qui concerne l'intégration du numérique dans la formation, on aurait pu faire des petits groupes pour les activités sur ordinateur afin de permettre un meilleur accompagnement de chacun, en fonction des niveaux. Cependant, que faire des autres apprenants pendant ce temps ? Car certains ne sont pas capables de travailler en autonomie. Une entraide entre apprenants s'est mise en place de façon spontanée mais ce n'est pas suffisant. Peu de stagiaires étaient capables de servir de tuteurs pour les autres. Le fait qu'un même groupe de formation rassemble des niveaux très différents, à la fois en français et en maîtrise des TIC, a rendu difficile le déroulement de certaines activités. Mais c'est un choix de l'organisme de ne pas faire de groupe de niveaux et les formateurs doivent donc s'y adapter.

Pour ce qui est de la faible participation sur le groupe Facebook, on aurait pu imaginer la mise en place d'activités plus motivantes et engageantes pour les apprenants. Cela pourrait être une activité sur la durée comme une simulation globale sur le réseau social, qui a déjà été expérimenté par des enseignants, ou encore l'utilisation de jeux sérieux (*serious game*), comme le préconise Schmoll (2016). Malgré tout, on aurait pu se retrouver à nouveau avec un problème de participation avec des stagiaires qui n'ont pas le temps de jouer en dehors de la formation et d'autres qui n'en ont pas envie. En outre, pour le formateur, ce type d'activité demande beaucoup plus de temps à préparer et à dérouler. La formation PRIMO FLE est une formation de court terme et il n'est donc pas facile de mettre en place de telles actions. Comme l'a dit Springer (2017), il est préférable de penser la formation sur du moyen ou long terme pour proposer un accompagnement vraiment adapté. Avec un peu plus de temps, il aurait également été intéressant de faire faire des quiz Kahoot par les stagiaires pour leurs pairs, tel qu'imaginé en début de projet.

Enfin, l'intercontextualité pourrait être plus approfondie, mais la notion de tissage (« weaving ») de Teo (2008) reste encore floue et notamment sur les moyens de l'atteindre. Il faudrait utiliser les expériences des apprenants comme une véritable base à la leçon. Créer de l'intercontextualité est un réel défi, comme l'ont souligné Wiig *et al.* (2018).

Pour les améliorations concernant la méthodologie, on aurait pu faire des entretiens individuels pour avoir plus de détails sur l'utilisation des TIC par les stagiaires, et savoir pourquoi leur participation était relativement faible sur Facebook par exemple. Cependant, le niveau de certains ne leur permettait pas de répondre aux questions d'un entretien, et ceux qui auraient pu le faire sont ceux qui participaient déjà le plus.

Pour terminer, nous pouvons dire que le numérique n'est qu'un moyen parmi d'autres de favoriser les liens entre apprentissages formels et informels. On pourrait imaginer de nombreuses autres façons de faire pour favoriser la continuité entre les différents contextes. On pourrait par exemple refaire la décoration de la salle pour que cela ressemble moins à une salle de classe, avec ses tables, ses chaises et son tableau blanc. C'est d'ailleurs ce que l'INSTEP essaye de mettre en place actuellement sur un autre dispositif à destination de jeunes déscolarisés et inactifs, pour qui la place de l'informel est tout aussi importante.

Conclusion

L'objet de ce mémoire était de savoir comment favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels dans le cadre d'une formation de FLE pour adultes migrants, à l'aide du numérique. Aujourd'hui, les migrants sont des personnes particulièrement connectées et il est donc important que les formations s'adaptent à cela. Le numérique peut leur permettre de décroquer les différents contextes et de créer des liens entre l'apprentissage de la langue au centre de formation et l'acquisition en milieu social.

Effectivement, l'utilisation du numérique, et plus particulièrement du réseau social Facebook et de l'application mobile Kahoot, a permis de s'éloigner de la forme scolaire et de faire entrer l'informel dans la formation : nouveaux lieux et temps d'apprentissages, relation formatrice-apprenants moins marquée, variation des supports et activités plus ludiques... Ce côté informel a été visible dans les échanges entre apprenants, que ce soit sur Facebook ou en formation, tout comme l'importance du lien affectif. Le partage d'expériences personnelles et les références à la vie passée et future des stagiaires ont toujours été encouragés dans la formation. Cela a permis de créer une certaine intercontextualité, mais pas la plus optimale. Les apprenants disent tous que les outils numériques proposés les ont aidés à progresser en français, même s'ils auraient pu être davantage exploités. La durée relativement courte de la formation, en plus d'être semi-intensive, n'a pas permis d'approfondir beaucoup plus.

Au regard de la mission initiale définie avec l'organisme, les tâches ont été toutefois réalisées. Le numérique a davantage été intégré dans la formation linguistique et des outils ont été créés pour permettre aux autres formateurs et formatrices de faire de même. Un compte Kahoot de l'INSTEP a été créé avec des quiz en FLE prêts-à-l'emploi ou modifiables, ainsi qu'un mode d'emploi pour prendre en main l'application pas à pas, illustré par des captures d'écran. Les activités mises en place ont quant à elle été mises à disposition sur la Google Drive et divulguées auprès des autres formateurs, tout comme une liste de sites et logiciels utiles pour tous types de formations.

En conclusion, les TIC peuvent permettre de favoriser la continuité entre apprentissages formels et informels, mais elles ne sont qu'un moyen parmi d'autres. On peut imaginer d'autres façons de faire, le défi étant d'obtenir un réel « tissage » entre les

contextes d'apprentissages et ainsi de favoriser l'appropriation de la langue française par les migrants.

Bibliographie

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, (29), 9-44. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>

Aljerbi, N. (2015). Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye / Facebook: digital space for informal learning of FFL in Libya. *frantice.net*, (10). Disponible en ligne : <http://www.frantice.net/index.php?id=1109>

Biichlé, L. (2018). Intégration, réseaux sociaux et représentations langagières de migrants en France. *Langage et société*, (163), 33-56.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (160), 5-12. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/582>

Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, (49), 51–63. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/tele.049.0051>

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117–160. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.516>

Bruley-Meszaros, C. (2008). La réalité des pratiques de classe en milieu associatif. Comment gérer l'hétérogénéité ? Public d'adultes migrants. *Les Cahiers de l'Acedle*, (3). Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/2879>

Bruneau, A. *et al.* (2012). Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI. *Diversité – Ville Ecole Intégration*, (170), 185-192. Disponible en ligne : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf>

Calonne, O. (2017). *Parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes dans le but de s'appropriier le français langue seconde à Montréal*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues. Montréal : Université du Québec.

Collin, S., & Karsenti, T. (2012). ICT and Migration: A Conceptual Framework of ICT Use by Migrants, 1492–1497. Presented at the EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/40945/>

Combe Celik, C. (2012). Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : une étude de cas. M. SIDIR, G.-L. BARON et E. BRUILLARD (Eds). Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau (JOCAIR), Sep 2012, Amiens, France, 191-201.

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2005/4 (140), p. 475-489.

Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, (32), 11-59. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>

de Ferrari, M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (44), 20-28. Disponible en ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf

Demmans Epp, C. (2017). Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools. *Journal of Interactive Media in Education*, 2017(1). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.5334/jime.432>

Diminescu, D. (2005). Le migrant connecté : pour un manifeste épistémologique. *Migrations Société*, 17(102), 275–293.

Étienne, S. et Jendouby, K. (2007). Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/1 (145).

Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. De Boeck Supérieur, 207-222. Disponible en ligne : <https://www-cairninfo.sidnomade-2.grenet.fr/les-formes-de-l-education-variete-et-variations--9782804149567-page-207.htm>

Gaved, M., & Peasgood, A. (2017). Fitting in Versus Learning: A Challenge for Migrants Learning Languages Using Smartphones. *Journal of Interactive Media in Education*, 2017(1). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.5334/jime.436>

Hocine, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérie*, (12), 219-226. Disponible en ligne : https://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima_hocine.pdf

Jones, A., Kukulka-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J., & Brasher, A. (2018). Supporting immigrant language learning on smartphones: a field trial. *Studies in the Education of Adults*.

Lahire, B., Thin, D., & Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon, 11-48.

Lebrun, M. & Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littérature médiatique critique. In R. Goigoux et M.-C. Pollet (Ed.), *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, collection Didactique, n° 3, 2011, Namur, Belgique, 205-224.

Maulini, O., & Montandon, C. (2005). Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. De Boeck Supérieur, 9-35. Disponible en ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/les-formes-de-l-education-variete-et-variations--9782804149567-page-9.htm>

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. De Boeck Supérieur, 147-168.

Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE. *Synergies Turquie*, (9), 147-160. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Turquie9/martin.pdf>

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu* [en ligne], (5). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/sdj/628>

Silva, H., & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, (6), 57-68. Disponible en ligne : https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf

Soubrié, T. (2014). Les technologies numériques aux portes de l'éducation. *Lenguas, comunicación y tecnologías digitales*, Sep 2014, Valencia, Espagne.

Soubrié, T. (2018, mai). Enseigner avec le numérique à des adultes migrants. De nouvelles préoccupations pour l'enseignant. Outils et pratiques du numérique en didactique du FLE, SUFLE et département de FLE de l'université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, France.

Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage / certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique. In J.-C. Beacco, Council of Europe / Conseil de l'Europe, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éd.), *L'intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche*. Berlin, Allemagne : Council of Europe / Conseil de l'Europe, 27-44.

Teo, P. (2008). Outside In/Inside Out: Bridging the Gap in Literacy Education in Singapore Classrooms. *Language and Education*, 22(6), 411–431. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1080/09500780802152721>

Wiig, C., Silseth, K., & Erstad, O. (2018). Creating intercontextuality in students learning trajectories. Opportunities and difficulties. *Language and Education*, 32(1), 43–59. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1367799>

Sitographie

Légifrance, décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration » :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&categorieLien=id> [consulté le 11/04/2019].

Ministère de l'Intérieur, le livret d'information « venir vivre en France » :

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-livret-d-information-Venir-vivre-en-France> [consulté le 11/04/2019].

Ministère de l'Intérieur, le parcours personnalisé d'intégration républicaine :

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine> [consulté le 11/04/2019].

Sigles et abréviations utilisés

etc. : et cætera

p. : page ou pages

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

DAIC : Direction Accueil Intégration Citoyenneté

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELFF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

DLC : Didactique des Langues et des Cultures

DTF : Délégué Territorial et responsable de Formation

FLE : Français Langue Etrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

FLMA : Formation Linguistique des Migrants Adultes

INSTEP : Institut d'Education Permanente

MALL : Mobile Assisted Language Learning

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

TIC(E) : Technologies de l'Information et de la Communication (pour l'Enseignement)

Table des illustrations

Figure 1. Organigramme de l'INSTEP.....	16
Figure 2. Logos des principaux partenaires de l'INSTEP.....	17
Figure 3. Tableau des participants à la formation PRIMO FLE.....	19
Figure 4. Le continuum formel/informel vu à la lumière du jeu, selon Silva & Brougère (2016 : 61).	51
Figure 5. Aperçu du groupe Facebook PRIMOFLE 2019.	58
Figure 6. Exemple n°1 de question Kahoot.....	59
Figure 7. Exemple n°2 de question Kahoot.....	60
Figure 8. Aperçu des réponses sur le smartphone des apprenants.	60
Figure 9. Publication d'une apprenante pour la remise des prix de la MéMo.....	63
Figure 10. Echanges sur Facebook après la visite à la MéMo.....	63
Figure 11. Exemple d'échanges sur Facebook grâce à Google Traduction.	64
Figure 12. Exemple n°1 de publication à contenu didactique d'un apprenant.	65
Figure 13. Exemple n°2 de publication à contenu didactique d'une apprenante.	65
Figure 14. Exemple de rectification entre apprenantes sur Facebook.....	66
Figure 15. Exemple n°2 d'une publication culturelle d'une apprenante.	68
Figure 16. Exemple n°1 d'une publication culturelle d'une apprenante.	68
Figure 17. Exemple de contenu vu en classe repris sur Facebook.....	72
Figure 18. Un sondage sur Facebook.....	72

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire initial sur l'utilisation des TIC.....	90
Annexe 2 Activité sur les apprentissages informels	92
Annexe 3 Conseils d'apprentissage des stagiaires PRIMO FLE	99
Annexe 4 Questionnaire de bilan final.....	100

Annexe 1
Questionnaire initial sur l'utilisation des TIC

Questionnaire
Votre utilisation du numérique

NOM :

PRENOM :

• **Avez-vous un smartphone ?**

Oui

Non

• **Avez-vous un ordinateur ou une tablette à la maison ?**

Oui

Non

• **Avez-vous une connexion internet ?**

Oui

Non

• **Avez-vous une adresse e-mail ?**

Oui

Non

• **Sur une note de 1 à 5, évaluez votre niveau de maîtrise des outils informatiques (1 = très faible, 2 = plutôt faible, 3 = moyen, 4 = bon, 5 = très bon) :**

1

2

3

4

5

• **A quelle fréquence utilisez-vous internet ?**

Plusieurs fois par jour

Une fois par jour

Une fois par semaine

Une fois par mois

Jamais

• **Vous utilisez l'ordinateur ou le smartphone pour :**

Envoyer des mails

Regarder ou télécharger des vidéos ou de la musique

Surfer sur internet

Jouer à des jeux vidéo

Communiquer (Messenger, Skype, Whastapp...)

Acheter en ligne (Amazon, E-Bay...)

Aller sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter...)

Autres :

• **Utilisez-vous internet pour apprendre le français ?**

Oui

Non

Non, mais j'aimerais bien

• **Si oui, vous l'utilisez pour :**

- Faire des exercices
- Utiliser le traducteur
- Utiliser le dictionnaire en ligne
- Regarder des vidéos ou des films en français
- Communiquer avec des français
- Lire des articles
- Autres :

• **Ecrivez le nom des sites que vous utilisez le plus souvent :**

.....

.....

.....

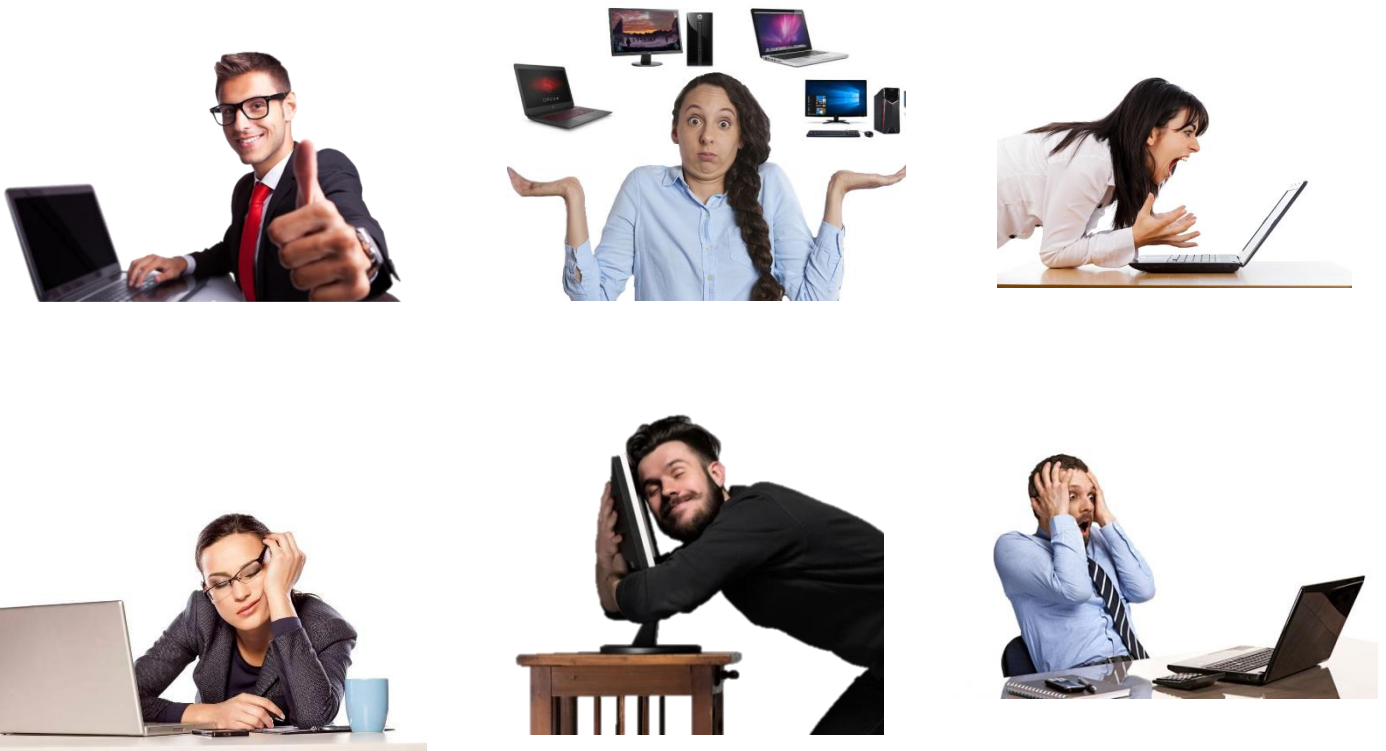
.....

.....

• **On vous propose de compléter la formation à l'INSTEP avec internet, qu'en pensez-vous ?**

- Ça ne m'intéresse pas
- Je n'ai pas le temps
- C'est une bonne idée mais je dois apprendre à utiliser l'ordinateur
- Je ne sais pas mais on peut essayer...
- Super idée !
- Autre :

• **Entourez l'image qui vous correspond le plus :**



Annexe 2

Activité sur les apprentissages informels

Apprendre le français en dehors de la classe

Objectifs du module :

- Valoriser les apprentissages informels des apprenants
- Encourager le partage d'expériences et de stratégies d'apprentissage
- Comprendre un témoignage oral ou écrit
- Raconter une anecdote et parler de ses expériences
- Donner des conseils

Compétences travaillées : compréhension orale (vidéo), compréhension écrite (anecdotes), expression orale et écrite

Niveau : A2-B1 (possibilité d'adapter certaines parties pour le A1)

Durée : possibilité de scinder le module en 3 séances d'environ 1h – 1h30

Matériel : 1 ordinateur et 1 vidéoprojecteur

Supports : Vidéo de témoignages d'apprenants + anecdotes d'apprentissage*

Déroulement :

La première partie est composée d'une compréhension orale de la vidéo de témoignages, puis d'une activité d'expression orale sur des moments positifs dans l'apprentissage du français.

La deuxième partie se base sur deux anecdotes écrites, vécues par des apprenants de français. La compréhension écrite est suivie d'une expression orale et d'une expression écrite sur une anecdote personnelle.

Enfin, la troisième partie consiste à voir dans quelles situations les stagiaires ont le sentiment d'apprendre le français et de valoriser les apprentissages informels. La dernière activité est la création d'une liste de conseils pour apprendre le français en dehors de la classe. Les apprenants peuvent d'abord y réfléchir individuellement ou à deux, avant de faire une restitution collective.

La liste finale avec toutes les idées sera distribuée aux stagiaires.

* Les vidéos et anecdotes sont des documents semi-authentiques trouvés sur internet, coupés et reformulés spécialement pour cette activité :

Témoignage 1 : <https://www.youtube.com/watch?v=m-D1dYBvqHQ&t=1s>

Témoignage 2 : <https://www.youtube.com/watch?v=wv8eS6L3a-4&t=25s>

Témoignage 3 : <https://www.youtube.com/watch?v=dxuKK68JrU4&t=1s>

Anecdote 1 : <https://arlap.hypotheses.org/8343>

Anecdote 2 : <https://www.francaisavecpierre.com/confusions-entre-deux-langues-et-anecdotes-podcast-niv-b1b2/>

Apprendre le français en dehors de la classe

I. Les témoignages : « Comment j'ai appris le français »

Regardez bien la vidéo de témoignages sur l'apprentissage du français et répondez aux questions.

Témoignage n°1 : Hadi

1. Depuis combien de temps Hadi est-il en France ?

4 mois

2 mois

4 ans

2. Comment a-t-il appris le français ?

à l'université

dans une famille française

dans une

association

3. Quelles études veut-il continuer en France ?

le commerce

l'architecture

la menuiserie

4. Pour lui, qu'est-ce qui est le plus important pour apprendre le français ?

étudier la grammaire

écouter de la musique en français

vivre avec les français

Témoignage n°2 : Sara et Cristian

5. Pourquoi le français était difficile au début pour Sara ?

6. Que fait Sara pour apprendre le français chez elle ?

regarder des émissions télévisées

chercher des informations

lire

chatter avec des personnes francophones

écouter de la musique

réviser ses leçons

se parler à elle-même en français

regarder des films

7. Pour Cristian, quelle est la clé pour apprendre la langue ?

pratiquer

écouter

étudier

Témoignage n°3 : Tessa

8. Quand Tessa est arrivée en France, quel problème a-t-elle rencontré ?

- elle a raté son bus ses bagages ont été perdus elle s'est perdue dans la ville

9. Suite à ce problème, elle a dû s'exprimer en français et elle s'est sentie :

- très fière très honteuse très belle

10. Que fait Tessa pour apprendre le français chez elle ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> regarder des émissions télévisées | <input type="checkbox"/> chercher des informations |
| <input type="checkbox"/> lire | <input type="checkbox"/> chatter avec des personnes francophones |
| <input type="checkbox"/> écouter de la musique | <input type="checkbox"/> réviser ses leçons |
| <input type="checkbox"/> se parler à elle-même en français | <input type="checkbox"/> regarder des films |

11. Choisissez les expressions à leur définition :

- Être fier •
- S'admirer et penser qu'on est le meilleur
 - Se sentir embarrassé, gêné
 - Être content, satisfait de soi-même

- Être motivé •
- Se sentir très triste
 - Avoir envie de faire quelque chose, être poussé le faire
 - Avoir beaucoup de difficultés pour faire quelque chose

12. Comme Tessa, y a-t-il des moments qui vous ont rendu très fier et qui vous ont motivé à apprendre le français ? Racontez.



II. Les anecdotes

Une anecdote est une petite histoire qui raconte quelque chose et elle est souvent amusante. En voici deux, écrites par des personnes étrangères qui vivent en France. Lisez-les bien :

A. A la boulangerie

« Dans une boulangerie parisienne:

– Bonjour Madame, je voudrais un croissant, s’il vous plait.

– Voilà, tenez ! Avec ceci ?

J’ai entendu « avec soucis ? » et je me suis dit « elle est étrange cette boulangère, elle me demande si je veux mon croissant avec des soucis »...

– Non, pas de soucis, merci.

– Alors, ça vous fait 1,10€.

– Voilà, merci.

– Merci. Au revoir !

Ensuite, j’ai remarqué que l’on a voulu me vendre des soucis, presque dans chaque boulangerie, même dans d’autres villes. À force, je me suis habituée et je répondais simplement : « Merci, c’est gentil » (sans aller chercher plus loin). Une coutume française ? Je ne sais pas moi... »

B. Chez le glacier

« Un jour, en été, j’avais vraiment envie d’une glace donc je suis allée chez le glacier. Arrivée devant le comptoir, le monsieur me demande :

– Quel parfum ?

Je suis devenue un petit peu rouge, étonnée qu’il me demande le parfum que je porte, et je lui ai répondu :

– Chanel numéro 5.

L’homme m’a regardée et m’a dit:

– Comment ? Non, non ! Quel parfum ?

Finalement, j’ai compris qu’en fait le monsieur me demandait quel parfum de glace. Parfum chocolat, vanille, fraise...

Depuis ce jour, je sais qu’en français, on utilise le mot “parfum” pour le parfum qu’on met sur soi, que ce soit Chanel ou un autre parfum, mais aussi pour dire, par exemple, quel parfum pour les glaces, quelle saveur. »

1. Que se passe-t-il dans ces histoires ? Pourquoi les personnes n’ont pas bien compris ce qu’on leur a demandé ?

2. Avez-vous déjà vécu une histoire semblable ? Un moment où vous n'avez pas compris quelque chose ? Un moment où vous avez appris un mot nouveau en français ou une coutume ? Racontez.



3. Ecrivez un petit texte pour raconter ce moment, comme les anecdotes ci-dessus.

Handwriting practice area with horizontal lines:

III. Votre apprentissage du français

1. Quand avez-vous le sentiment d'apprendre le français ?

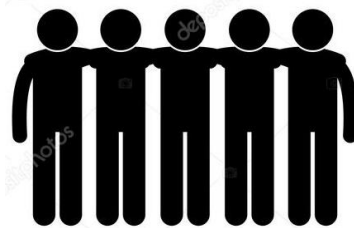
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> A la formation | <input type="checkbox"/> En faisant des exercices |
| <input type="checkbox"/> A la maison | <input type="checkbox"/> En étudiant le vocabulaire |
| <input type="checkbox"/> En regardant des films ou des vidéos en français | <input type="checkbox"/> En étudiant la grammaire |
| <input type="checkbox"/> En écoutant de la musique en français | <input type="checkbox"/> En observant dans la rue les publicités, les prospectus... |
| <input type="checkbox"/> En parlant avec la boulangère, le glacier, le docteur ou les voisins | <input type="checkbox"/> En parlant beaucoup |
| <input type="checkbox"/> Autres : | <input type="checkbox"/> En lisant les journaux, les livres... |

Des études ont montré qu'on apprend beaucoup en dehors de la classe, mais on ne le sait pas forcément ! Il ne faut pas oublier qu'on apprend tous les jours, même dans la rue ou à la maison ;)

2. Grâce à tous ces témoignages et à votre expérience personnelle, nous allons créer une liste de conseils pour apprendre le français un peu tous les jours.

Notez vos idées sur la page suivante. Vous pouvez commencer vos phrases par « Il faut » ou « On peut ».

Nous ferons ensuite une liste pour tout le groupe !



Mes conseils pour apprendre le français

Exemples : Il faut regarder la télé en français.

On peut coller des post-it à la maison avec des mots de vocabulaire.

On peut paramétrer son téléphone en français.

Il faut toujours rester motivé, même si c'est difficile.

Annexe 3
Conseils d'apprentissage des stagiaires PRIMO FLE

NOS CONSEILS D'APPRENTISSAGE

Pour apprendre le français en dehors de la formation, on peut :

- Paramétrer son **téléphone en français**
- Regarder la **télé** en français (avec les sous-titres)
- Regarder des **vidéos** sur *Youtube*
- Écouter de la **musique** francophone
- Écouter la **radio**
- Lire des **journaux** et des **magazines** (*La Dépêche,...*)
- Lire des **livres** et raconter des **histoires** aux enfants
- Lire les mots dans la rue sur les **publicités**, les prospectus...
- Chercher la **traduction** et/ou la **définition** des mots nouveaux
- **Noter les mots nouveaux** sur un cahier ou sur son téléphone et les lire de temps en temps
- Écrire la **prononciation** des mots dans sa langue d'origine
- Coller des **post-it** à la maison avec des mots de vocabulaire
- **Écrire** à des français sur internet ou par messages
- **Parler** avec des français (chez le docteur, au magasin, avec ses voisins...)
- Faire des **dictées**
- Utiliser des **recettes** de cuisine en français
- Se parler à soi-même, **penser en français**
- **Écouter** les gens qui parlent et **répéter** des mots
- **Pratiquer!** Pour rencontrer des gens, on peut s'inscrire dans une association (sportive, culturelle, humanitaire), aller dans les lieux de prière, etc...



Et surtout, il faut toujours rester motivé(e), même si c'est difficile !



Annexe 4 Questionnaire de bilan final

Questionnaire d'évaluation finale PRIMO FLE

Nom :

Prénom :

Depuis que vous avez commencé la formation, que remarquez-vous ?

Votre connaissance de la langue française :

- | | | | |
|---|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Vous comprenez mieux à l'oral : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| Vous comprenez mieux à l'écrit : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| Vous parlez mieux : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| Vous écrivez mieux : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| A la maison, vous parlez en français : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| Vous regardez la télévision française : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| Vous écoutez la radio française : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |
| Vous lisez des journaux, des livres : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |

Vos démarches – votre autonomie :

- | | | | |
|--|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| Allez-vous seul(e) à vos rendez-vous ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Demandez-vous des informations en français ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Répondez-vous au téléphone ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Prenez-vous des rendez-vous par téléphone ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Lisez-vous seul(e) votre courrier ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Répondez-vous seul(e) à votre courrier ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Faites-vous des démarches sur internet ? | <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Parfois | <input type="checkbox"/> Toujours |
| Vous avez plus confiance en vous : | <input type="checkbox"/> Pas du tout | <input type="checkbox"/> Un peu | <input type="checkbox"/> Beaucoup |

Commentaires :

L'utilisation des nouvelles technologies :

Pensez-vous que le groupe Facebook vous a aidé à progresser en français ?

- Pas du tout Un peu Beaucoup

Si oui, dans quelle(s) compétence(s) ?

- Lire Ecrire Ecouter Parler Connaître la culture française

Pensez-vous que les quiz « Kahoot ! » vous ont aidé à progresser en français ?

- Pas du tout Un peu Beaucoup

Pensez-vous que les activités sur l'ordinateur vous ont aidé à progresser en français ?

- Pas du tout Un peu Beaucoup

Que pensez-vous de l'utilisation des nouvelles technologies (ordinateurs, smartphones,...) dans la formation ?

- Ce n'était pas assez C'était bien C'était trop

Commentaires (par rapport à l'utilisation des nouvelles technologies) :

Bilan de la formation :

Qu'avez-vous le plus aimé lors de la formation ?

Qu'avez-vous le moins aimé lors de la formation ? Avez-vous des idées d'amélioration ?

Quel est votre projet pour la suite ? (trouver du travail, faire une autre formation de français, autre...)

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET	9
1. L'organisme d'accueil : l'INSTEP	15
1.1. <i>Présentation générale de l'institution</i>	15
1.2. <i>L'offre de formation</i>	15
1.3. <i>Les acteurs</i>	16
1.3.1. La hiérarchie	16
1.3.2. Les partenaires	17
1.3.3. Le public.....	17
2. La formation PRIMO FLE.....	18
2.1. <i>Objectifs et modules</i>	18
2.2. <i>Le public</i>	19
1. La commande de stage.....	21
1.1. <i>L'origine de la commande</i>	21
1.2. <i>La mission et les tâches initiales</i>	21
1.3. <i>L'évolution du projet</i>	22
2. L'analyse du contexte et des besoins	22
2.1. <i>Le contexte institutionnel</i>	22
2.2. <i>Le contexte pédagogique et technologique</i>	22
3. La problématique.....	24
4. La méthodologie.....	24
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	26
CHAPITRE 4. LES PARTICULARITES DE LA FORMATION LINGUISTIQUE A DES ADULTES MIGRANTS.....	27
1. Migrants, immigrés ou étrangers ?.....	27
1. La relation entre migration et numérique au XXI ^e siècle	34
2. Les usages numériques des migrants	35
2.1. <i>Les usages avant la migration</i>	35
2.2. <i>Les usages après la migration</i>	36
2.3. <i>Les usages pour l'apprentissage linguistique</i>	37
3. Intégrer le numérique dans la formation linguistique des migrants.....	38
3.1. <i>Passer du migrant connecté à l'apprenant migrant connecté</i>	38
3.2. <i>La littératie numérique</i>	39
3.3. <i>Les enjeux de l'intégration des TICE dans la formation</i>	40
CHAPITRE 6. LES APPRENTISSAGES FORMELS, INFORMELS ET NON-FORMELS	41
1. La définition des concepts.....	41
1.1. <i>Le formel et la forme scolaire</i>	41
1.2. <i>L'informel et le non-formel</i>	42
2. Les jeux du formel et de l'informel	43
2.1. <i>Des notions difficiles à cloisonner</i>	43
2.2. <i>Un continuum entre les formes d'apprentissage</i>	44
2.3. <i>Créer de l'intercontextualité</i>	45
3. Favoriser les liens entre formel et informel via le numérique : des exemples de pratiques et d'expérimentations	47
3.1. <i>L'utilisation des réseaux sociaux à des fins pédagogiques</i>	47
3.2. <i>Le « Mobile Assisted Language Learning » (MALL)</i>	49
3.3. <i>L'emploi du jeu : du traditionnel au numérique</i>	50
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET ET EVALUATION.....	53
CHAPITRE 7. L'UTILISATION DU NUMERIQUE DANS LA FORMATION	54
1. L'état des lieux et le choix des outils numériques.....	54
1.1. <i>Le questionnaire initial sur l'utilisation des TIC</i>	54
1.2. <i>Choix des principaux outils numériques : Kahoot et Facebook</i>	55

1.2.1.	L'application mobile « Kahoot ! ».....	55
1.2.2.	Facebook	56
1.2.3.	L'utilisation des ordinateurs.....	57
2.	La mise en place du groupe Facebook	57
2.1.	<i>La création du groupe</i>	57
2.2.	<i>L'animation du groupe</i>	58
2.3.	<i>Les limites de Facebook et contournements possibles</i>	58
3.	Le déroulement des activités numériques en classe	59
3.1.	<i>La création et la mise en œuvre des quiz Kahoot</i>	59
3.2.	<i>L'activité informatique sur la recherche d'emploi et la candidature</i>	60
3.3.	<i>La variation des supports pédagogiques</i>	61
CHAPITRE 8.	L'INFORMEL DANS LA FORMATION	62
1.	De nouveaux temps et lieux d'apprentissage.....	62
1.1.	<i>L'espace-temps modifié par le groupe Facebook</i>	62
1.2.	<i>Une sortie à la médiathèque</i>	62
2.	Une relation plus égalitaire entre formatrice et apprenants.....	64
2.1.	<i>La place de formatrice moins marquée</i>	64
2.2.	<i>Des apprenants à leur tour formateurs</i>	65
3.	L'informel dans les échanges et les activités.....	66
3.1.	<i>Les échanges sur Facebook</i>	66
3.2.	<i>L'importance du lien affectif</i>	68
3.3.	<i>La place importante du jeu et de l'humour</i>	69
CHAPITRE 9.	L'ANALYSE ET L'EVALUATION DU PROJET	71
1.	Le continuum entre formel et informel	71
1.1.	<i>Les liens créés entre les différents contextes</i>	71
1.2.	<i>La valorisation des apprentissages informels</i>	72
1.3.	<i>Les références à la vie personnelle des apprenants</i>	73
2.	Le bilan et l'évaluation du projet.....	75
2.1.	<i>Le bilan final de formation</i>	75
2.1.1.	Un questionnaire et un bilan oral	75
2.1.2.	Résultats du bilan	75
2.2.	<i>Les limites rencontrées</i>	77
2.2.1.	Une participation sur Facebook relativement faible.....	77
2.2.2.	Le manque de temps pour former au numérique.....	77
2.2.3.	La réticence d'une stagiaire face aux TIC	78
3.	Les pistes d'amélioration	78
Conclusion	.....	80
Bibliographie	.....	82
Sitographie	.....	86
Sigles et abréviations utilisés	.....	87
Table des annexes	.....	89
Table des matières	.....	102

MOTS-CLÉS : Français Langue Etrangère, FLE, adultes migrants, numérique, TICE, apprentissage formel/informel

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de présenter des méthodes et outils numériques permettant de favoriser la continuité entre apprentissage formel et informel dans le cadre d'une formation de FLE auprès d'adultes migrants. Les migrants se trouvant en situation d'immersion linguistique dans leur pays d'accueil, il est intéressant pour eux de créer des liens entre l'apprentissage de la langue au centre de formation et l'acquisition en milieu social. Ce mémoire en trois parties présente un projet de recherche-action sur le dispositif PRIMO FLE de l'INSTEP à Montauban. La première partie est consacrée à la présentation du contexte et du projet. La deuxième partie expose le cadre théorique et la littérature existante concernant la formation des adultes migrants, leur rapport au numérique et les liens entre apprentissages formels et informels. Enfin, la dernière partie présente plus en détail les activités menées lors du projet, ainsi que l'évaluation de celui-ci et les pistes d'amélioration.

KEYWORDS : French as foreign language, FFL, adult migrants, digital technology, ICTT, formal/informal learning

ABSTRACT

This dissertation aims to present digital methods and tools to promote the continuity between formal and informal learning as part of FFL courses for adult migrants. As migrants are in a situation of linguistic immersion in their host country, it is interesting for them to create links between language learning at the training center and acquisition in the social environment. This three-part dissertation presents a research-action project carried out on the PRIMO FLE courses of the INSTEP in Montauban. The first part deals with the presentation of the context and the project. The second part presents the theoretical framework and the existing literature about adult migrants' education, their links with new technologies and the connections between formal and informal learning. Finally, the last part presents in more detail the activities carried out during the project, as well as the evaluation of the project and suggesting ways for improvement.