



HAL
open science

Le carnet de bord : proposition d'un outil pour le suivi et l'autonomisation des apprenants

Coralie Champenois Montreuil

► To cite this version:

Coralie Champenois Montreuil. Le carnet de bord : proposition d'un outil pour le suivi et l'autonomisation des apprenants. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02972540

HAL Id: dumas-02972540

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972540>

Submitted on 20 Oct 2020

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.



Le carnet de bord : proposition d'un outil pour le suivi et l'autonomisation des apprenants

**Coralie
CHAMPENOIS
MONTREUIL**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues – 27 ECTS

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Le carnet de bord : proposition d'un outil pour le suivi et l'autonomisation des apprenants

**Coralie
CHAMPENOIS
MONTREUIL**

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

**UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE**

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues – 27 ECTS

Parcours : FLES à orientation professionnelle
Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier tout particulièrement Charlotte Dejean, ma directrice de mémoire, pour ses nombreuses relectures et ses recadrages efficaces.

Je remercie aussi toute l'équipe de la bibliothèque Bulles de l'université Grenoble Alpes, pour son aide précieuse lors de mes recherches bibliographiques.

Je souhaite aussi dire un grand merci au personnel de l'IFPA et toute l'équipe du DFL qui m'a chaleureusement accueillie pendant mon stage.

Merci à tous les apprenants qui ont suivis patiemment mes premiers cours...

Et enfin, toute ma gratitude à ma petite famille qui a enduré mon humeur à tendance variable pendant ces derniers mois, un immense merci et un énorme chaudoudoux!

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Coralie

NOM : CHAMPENOIS MONTREUIL

DATE : 25/08/2020



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Contexte de stage et présentation du projet.....	10
CHAPITRE 1. CONTEXTE DE STAGE.....	11
1.1 L'INSTITUT DE FORMATION ET DE PROMOTION DES ADULTES	11
1.2 LE DISPOSITIF DE FORMATION LINGUISTIQUE.....	13
CHAPITRE 2. PARTICULARITES DU DISPOSITIF ET EVOLUTION DU PROJET DE STAGE	19
2.1 UN PROJET INITIAL RELATIF AUX APPELS D'OFFRES	19
2.2 DES GROUPES CARACTERISES PAR L'HETEROGENEITE.....	21
2.3 LES PRATIQUES DES FORMATEURS	22
CHAPITRE 3. CHOIX DE PROBLEMATIQUE ET PROJET DE STAGE	24
3.1 CHOIX DE PROBLEMATIQUE.....	24
3.2 NOUVEAU PROJET : CONCEPTION D'UN CARNET DE BORD	25
Partie 2 - Cadrage théorique	29
CHAPITRE 4. PARADOXE DE L'INDIVIDUALISATION	30
4.1 QUELLE DEFINITION ?	30
4.2 INDIVIDUALISATION VS INDIVIDUALISME.....	31
CHAPITRE 5. MULTIPLES FACETTES DE LA PROGRESSION.....	32
5.1 DEFINITION	32
5.2 ÉVOLUTION : DE LA PROGRESSION LINEAIRE A LA PROGRESSION POLYCENTRIQUE	33
5.3 PROGRESSION D'ENSEIGNEMENT ET PROGRESSION D'APPRENTISSAGE	36
CHAPITRE 6. AUTONOMIE ET AUTONOMISATION DE L'APPRENANT	38
6.1 AUTONOMIE : RAPPEL HISTORIQUE ET DEFINITION	38
6.2 AUTONOMISATION DE L'APPRENANT	40
Partie 3 - Analyse et conception de l'outil.....	49
CHAPITRE 7. CONCEPTION DU CARNET DE BORD	50
7.1 OBSERVATIONS ET RECHERCHES EN AMONT	50
7.2 CHOIX DE CONCEPTION	53
7.3 CONCEPTION ET OBJECTIFS A ATTEINDRE.....	62
CHAPITRE 8. RETOURS D'EXPERIMENTATION.....	65
8.1 DU COTE DES FORMATEURS.....	65
8.2 RETOURS DES APPRENANTS.....	67
8.3 OBSERVATIONS PERSONNELLES ET BILAN	69
Conclusion.....	72
Bibliographie.....	74
Sitographie et ressources consultées en ligne	76
Sigles et abréviations utilisés.....	79
Table des illustrations.....	80
Table des annexes.....	81
Table des matières	104

Introduction

Chaque année, environ 200 millions¹ de personnes vont vivre dans un autre pays que leur pays d'origine. Cela se fait de manière plus ou moins volontaire, parfois pour des raisons professionnelles, parfois pour des raisons plus tragiques. Dans tous les cas, en arrivant dans un nouveau pays, on se trouve un jour ou l'autre à devoir parler la ou les langues de ses habitants. Pour certains, cela peut prendre quelques semaines, pour d'autres plusieurs années. En France, l'apprentissage de la langue est d'autant plus important qu'il est obligatoire pour obtenir des papiers permettant de s'installer durablement. Apprendre la langue du pays d'accueil est donc un devoir mais aussi un droit fondamental (article 19 de la Charte Sociale Européenne révisée, 1996²). Ainsi, après avoir été longtemps délaissé, l'enseignement du français aux adultes migrants non francophones est maintenant devenu une priorité (Cuq et Gruca, 2017). Cela s'est traduit par l'apparition du controversé label FLI (Français Langue d'Intégration) mais aussi par la professionnalisation de cet enseignement, jusqu'alors laissé aux associations (ibid.). C'est donc dans l'optique d'enseigner ma langue à un public adulte souhaitant s'établir en France que je me suis mise en quête d'un stage dans le cadre du master 2.

Après quelques recherches, j'ai eu la chance de pouvoir faire mon stage avec le public que je souhaitais : des apprenants adultes, d'origines variées et avec des niveaux très divers, arrivés en France depuis quelques mois ou quelques années. J'ai fait ce stage à l'Institut de Formation et de Promotion pour Adulte de Chalon-sur-Saône (71), institut de formation qui accueille des adultes, francophones ou non, et propose des formations très diversifiées.

Quelques jours à peine après le début du stage, la particularité qui m'a interpellée était l'extrême flexibilité de la formation. En effet, les apprenants venaient en fonction de leur disponibilité et non pas à des séances imposées, en fonction de leur niveau par exemple. Les formateurs eux-mêmes tournaient assez régulièrement, assurant des cours dans des formations variées. Le nombre de groupes d'apprenants en Français Langue Étrangère étant limité et les niveaux des apprenants hétérogènes, il se trouve que des apprenants de différents niveaux étaient mélangés au sein des groupes. De plus, les groupes eux-mêmes n'étaient pas toujours les mêmes d'un jour sur l'autre, les apprenants ne venant pas tous les mêmes jours, ni le même nombre d'heures. Je me suis alors

¹ Source : La Cimade

² <https://rm.coe.int/168007cf94>

interrogée sur la possibilité d'établir un suivi individualisé des apprenants et une progression pédagogique dans de telles conditions d'enseignement. Au cours de discussions avec mes collègues formateurs, j'ai compris que l'hétérogénéité était en effet perçue comme problématique mais qu'aucune solution pratique et efficace, sans surcharge trop importante de travail, n'avait été trouvée.

Face à cette situation, mes questionnements ont été les suivants : quel système mettre en place pour faciliter le suivi des apprenants ? Comment favoriser leur progression ? Au départ, l'outil recherché devait essentiellement servir aux formateurs puis, au cours de mes recherches, je me suis demandé s'il pourrait aussi avoir un intérêt pour les apprenants. Les questionnements suivants se sont alors ajoutés : quel outil pourrait favoriser la prise en main de leur apprentissage par les apprenants ? Comment leur permettre de concrétiser leurs objectifs et de visualiser leurs progrès ?

Tous ces questionnements m'ont amenée à formuler la problématique suivante : Comment faciliter le suivi et la progression pédagogique dans un dispositif flexible à travers la mise en place d'un outil d'autonomisation et d'autoévaluation des apprenants ?

L'hypothèse de départ était que la mise en place d'un outil de type portfolio pourrait donner aux formateurs une meilleure visibilité des compétences de chaque apprenant et ainsi, leur permettre d'établir une progression individualisée. La seconde hypothèse était que cet outil pourrait être utile aux apprenants pour fixer leurs objectifs d'apprentissage et prendre en main le déroulement de celui-ci et, par la même, devenir plus autonomes.

Pour tenter de répondre à ma problématique et voir si ces hypothèses ont pu être vérifiées, j'ai adopté le développement suivant. Dans une première partie, je présenterai le lieu ainsi que le dispositif dans le cadre desquels j'ai effectué mon stage. Cette partie comprendra aussi un état des lieux qui présentera l'hétérogénéité des groupes du dispositif ainsi que les pratiques de classe qui permettent de répondre partiellement à cette hétérogénéité. Cela permettra d'appréhender les raisons qui m'ont amenée à proposer ce projet. Ensuite, un éclairage théorique abordera la notion de progression pédagogique et celle d'autonomie de l'apprenant, dans laquelle je détaillerai ce en quoi consiste l'autonomisation et l'auto-évaluation et je présenterai un outil d'aide à l'autonomie : le portfolio. Enfin, j'analyserai les séances de cours qui m'ont servie de base pour la conception du carnet de bord, comment ce dernier a été conçu puis mis en place et

comment il a été accueilli par les formateurs et les apprenants. Je terminerai par mon ressenti personnel concernant cet outil.

Partie 1

-

Contexte de stage et présentation du projet

Chapitre 1. Contexte de stage

1.1 L'Institut de Formation et de Promotion des Adultes

1.1.1 Historique et organisation

Un peu d'histoire

Depuis sa création en 1978, l'Institut de Formation et de promotion des Adultes (IFPA) est une association paritaire dont l'objectif est de promouvoir l'insertion professionnelle, mais aussi sociale, de ses apprenants. En 1995, l'IFPA a reçu la qualification de l'OPQF (Office Professionnel de Qualification des organismes de Formation). L'OPQF existe depuis 1994 et a été créé par le ministère du Travail pour garantir le professionnalisme des organismes de formation. La qualification OPQF est délivrée (pour une durée de quatre ans renouvelable) selon des critères comme la pérennité financière, humaine, matérielle, le respect de la réglementation ou la capacité à mener à bien des actions de formation. D'abord présent en Bourgogne Franche Comté, l'IFPA s'est ensuite développé dans la région Rhône Alpes avec l'ouverture de sites dans l'Ain et à Villefranche sur Saône. L'IFPA est engagé dans la formation à distance (FOAD) depuis 2006.

L'IFPA s'engage aussi pour l'avenir en signant la charte Responsabilité Sociétale des Entreprises (RSE) de la Fédération de la Formation Professionnelle, à laquelle elle adhère depuis 1994. Cette charte engage l'entreprise à mettre en œuvre une démarche de développement durable. L'institut adhère aussi à la Charte pour l'égalité entre les hommes et les femmes depuis 2014. Enfin, depuis 2018, l'IFPA a développé un partenariat avec l'Alliance Française de Lyon, ce qui lui permet de faire passer le Diplôme d'Étude en Langue Française (DELFF) dans ses locaux de Chalon sur Saône. La surveillance est assurée par le personnel de l'IFPA et les examinateurs de l'Alliance Française font passer la partie orale. Cette organisation permet d'éviter un déplacement aux bénéficiaires du Dispositif de Formation Linguistique.

1.1.1.2 Une équipe

Le Conseil d'administration est composé de représentants d'organisations syndicales de salariés et d'organisation patronales (d'où son attribut de « paritaire »). L'équipe de direction est composée d'un directeur, d'une directrice opérationnelle, d'une chargée de communication et d'un responsable informatique. Une équipe de cinq

personnes est chargée du développement commercial et du marketing. Un pôle administratif de quatre personnes s'occupe de la comptabilité et une équipe de trois personnes gère tout ce qui concerne les ressources humaines.

Une équipe de formateurs s'occupent de dispenser les différents cours. Les formateurs sont assez mobiles et interviennent sur différents sites (Chalon, Louhans, Montceau les Mines, Autun et Mâcon), selon les besoins. Je reviendrai plus en détail sur la composition de cette équipe lors de la description du Dispositif de Formation Linguistique (chapitre 2).

1.1.1.3 Des équipements

L'IFPA dispose de 31 sites de formation, répartis sur deux régions : Bourgogne Franche Comté et Rhône Alpes. Le siège social se trouve à Chalon sur Saône (Saône et Loire).

Concernant les équipements techniques et pédagogiques, l'IFPA dispose, au sein de ses sites, d'espaces dédiés au numérique (ordinateurs, connexion à internet...), de nombreuses ressources documentaires pour chaque filière ainsi que d'une plateforme collaborative. Cette dernière comprend des supports pédagogiques ainsi que des ressources documentaires. L'IFPA encourage et favorise le développement du numérique pour ses formations, démarche déjà ancienne puisque les premières expériences d'Enseignement Assisté par Ordinateur remontent à 1983.

1.1.2 L'offre de formation

Les formations proposées sont très diversifiées. Elles s'adressent soit aux entreprises (formations en ressources humaines, développement durable...), soit directement aux salariés, qui peuvent en bénéficier par l'intermédiaire de leur Compte Personnel de Formation (TIC et bureautique, sécurité, aide et services aux personnes, développement des compétences managériales...) ou demandeurs d'emploi et personnes souhaitant se réorienter professionnellement (retour à l'emploi, création d'entreprise, orientation professionnelle...). Les formations peuvent être qualifiantes ou non, rémunérées ou non. Toutes les formations proposées par l'IFPA sont élaborées en fonction d'appels d'offres émanant des Conseils Régionaux, de Pôle Emploi ou autres (entreprises privées, par exemple).

L'IFPA propose aussi des cours de Français Langue Etrangère (FLE), qui font partie du Dispositif de Formation Linguistique (DFL). C'est dans le cadre de ce dispositif que j'ai effectué mon stage.

1.2 Le Dispositif de Formation Linguistique

1.2.1 Origine et public

La commande du Dispositif de Formation Linguistique émane du Conseil Régional de la région Bourgogne Franche Comté qui est le financeur. Le dispositif a été mis en place en janvier 2019 pour une durée de quatre ans. Il est reconductible chaque année. La décision de mettre en place ce dispositif a été prise suite à la loi du 5 mars 2014 qui a donné aux régions de nouvelles compétences en matière de formation professionnelle. En effet, elles sont maintenant chargées de « la formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi » et surtout, de contribuer « à la lutte contre l'illettrisme »³. C'est pourquoi, la région a souhaité élargir l'offre et le public visé en mettant en œuvre « un dispositif de formation linguistique ouvert à toutes les personnes rencontrant des difficultés avec la langue française »⁴.

Le public visé est orienté vers cette formation par des organismes tels que Pôle emploi, la Mission Locale ou les services sociaux. Les candidatures spontanées sont aussi acceptées, en fonction du projet présenté par l'apprenant. La formation s'adresse à toute personne ayant des difficultés avec la langue française, de 16 ans minimum et dont l'objectif est soit l'insertion professionnelle soit l'orientation vers une formation qualifiante. Les trois types de publics susceptibles d'être orientés vers ce dispositif sont les personnes en situation d'illettrisme, d'analphabétisme (public francophone n'ayant jamais eu l'occasion d'apprendre à lire ou à écrire) et celles pour qui le français est une langue étrangère (public non francophone). Ces dernières doivent être titulaires d'un titre de séjour (d'une validité d'un an minimum) en cours de validité et avoir préalablement suivi les formations de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Les mineurs non accompagnés sont aussi éligibles si leur objectif est de s'installer durablement en France.

Dans la pratique, lors de mon stage, le public était surtout composé de personnes d'origine non francophone. Je n'ai jamais eu l'occasion de recevoir des stagiaires

³ Code du Travail, Art. L6121 - 1

⁴ Dispositif de Formation Linguistique : Cahier des Clauses Administratives Particulières

francophones en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme. Parmi les stagiaires, certains étaient en France depuis plusieurs années et n'avaient jamais eu l'occasion d'apprendre à parler vraiment le français. D'autres n'avaient jamais appris à écrire, même dans leur langue maternelle. Mais cela ne concernait que très peu d'entre eux. La majorité des stagiaires avaient appris à écrire au moins dans leur langue.

Lors de mon stage, j'ai pu consulter le cahier des charges du DFL par l'intermédiaire de la conceptrice pédagogique, chargée de répondre aux appels d'offre et d'élaborer le déroulement et l'organisation des formations. Celui-ci stipule les exigences qui doivent être remplies et que nous présentons ci-après.

1.2.2 Cahier des charges

En amont de la formation, le prestataire doit prévoir « un temps d'accueil des stagiaires »⁵ qui consiste à organiser une réunion d'information pour les futurs stagiaires ainsi que le recueil d'informations pour leur inscription (papiers d'identité, justificatifs...)

Au début de la formation, une « phase de positionnement »⁶ doit être mise en place. Concrètement, celle-ci se traduit par une évaluation diagnostique, écrite et individuelle. Elle est assez sommaire et ne contient ni point, ni barème, ni échelle permettant de situer précisément le niveau de l'apprenant. L'appréciation est faite par le formateur, qui complète cette évaluation par un entretien oral individuel.

Après la formation, le « prestataire s'engage à préparer la suite du dispositif »⁷, c'est-à-dire qu'il envisage avec l'apprenant les différentes issues possibles : qualification, autre formation ou entrée/retour dans la vie professionnelle.

Parmi les autres exigences du cahier des charges, on trouve aussi la gratuité totale pour les stagiaires (l'institut de formation n'a donc pas le droit de leur faire payer ne serait-ce qu'une partie des frais de formation), l'accessibilité (prise en charge du coût du transport et maillage du territoire grâce à plusieurs sites de formation possibles : Chalon sur Saône et Louhans) et l'individualisation des parcours (pas de nombre d'heures minimal ni maximal par stagiaire, adaptation au niveau de chacun).

La validation de la formation peut se faire par le passage d'une certification mais, celle-ci n'étant pas obligatoire, l'organisme de formation doit, dans tous les cas, délivrer

⁵ Dispositif de Formation Linguistique 2019. Cahier des Clauses Techniques Particulières p.4

⁶ Ibid. p. 6

⁷ Ibid. p.8

une attestation de reconnaissance des compétences acquises à l'issue du dispositif. À l'heure actuelle, cette attestation consiste en une feuille où le formateur note de façon relativement arbitraire, en fonction de son ressenti personnel, le niveau supposé de l'apprenant par compétence (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite).

1.2.3 Organisation

1.2.3.1 Une caractéristique : la flexibilité

Le dispositif a débuté en janvier 2019. Depuis cette date, 262 stagiaires ont intégré la formation sur 400 prescriptions (parmi ceux qui n'ont pas intégré la formation, certains ne se sont jamais présentés et les autres ont été orientés vers une autre formation, plus adaptée à leur profil) et avaient suivi 30300 heures de formation au mois de mai 2020. A cette date, le nombre de stagiaires en cours de formation est de 72. Il est difficile de dire combien de stagiaires sont en formation simultanément car ce nombre varie constamment en fonction des entrées et sorties, qui ont lieu tous les quinze jours.

La durée moyenne d'un parcours est d'une centaine d'heures par stagiaire. Ceci n'est qu'une moyenne car le Conseil Régional Bourgogne Franche Comté, qui finance la formation, n'impose pas de durée minimale et maximale. Dans les faits, l'objectif est malgré tout d'accueillir un maximum d'apprenants, c'est pourquoi l'équipe pédagogique de l'IFPA programme des parcours moyens de 200h, répartis sur trois à six mois (durée fixée en début de parcours en fonction du nombre d'heures de cours suivies par semaine). Cependant, il arrive que certains apprenants décrochent très rapidement (pour diverses raisons, comme le fait de trouver du travail, d'avoir des responsabilités familiales ou des problèmes pour l'obtention de papiers) et ne viennent que quelques heures. D'autres, comme par exemple ceux qui préparent le DELF, peuvent demander à prolonger leur parcours. Comme il s'agit d'un dispositif à entrées et sorties permanente, les apprenants peuvent commencer et arrêter leur formation à n'importe quel moment dans l'année.

La formation est gratuite, la seule demande qui est faite aux stagiaires est d'être assidus aux jours et horaires définis en début de parcours. Concernant les horaires, ceux-ci doivent être aménagés pour répondre à la disponibilité des stagiaires, c'est pourquoi les cours proposés ont lieu tous les jours, matin et après-midi, du lundi au samedi matin. Chaque séance dure trois heures. Selon les plages horaires, les apprenants sont répartis en un, deux ou trois groupes (trois les lundis et mardis, deux du mercredi au vendredi, un le samedi matin). Comme ils viennent en fonction de leurs disponibilités et qu'ils n'ont pas

de formateur imposé, ce sont eux qui choisissent dans quel groupe ils veulent aller. Cependant, si un groupe est trop chargé (la limite de douze apprenants par groupe est fixée par le cahier des charges), les formateurs peuvent les rééquilibrer. Le nombre d'heures maximum par stagiaire est de dix-huit par semaine, soit six séances de trois heures.

La grande flexibilité, ainsi que le fait qu'il y ait plus de niveaux différents que de groupes, fait que des apprenants de plusieurs niveaux sont mélangés au sein des groupes. Le terme de groupe est donc utilisé ici pour nommer un ensemble d'apprenants ayant cours au même moment avec le même formateur, mais qui ne sont pas toujours les mêmes.

1.2.3.2 Les acteurs : apprenants et formateurs

Les apprenants sont des adultes et grands adolescents, de 16 ans à l'âge de la retraite. Ils sont d'origine étrangère, de nationalité française ou non, et souhaitent ou ont besoin d'améliorer leur français (à l'oral ou à l'écrit). Certains travaillent et quelques-uns suivent une formation qualifiante (CAP). Leurs niveaux se situent entre le A1.1 et le B2. Ils ne sont pas rémunérés pour aller aux cours de FLE et viennent donc avec la seule motivation d'apprendre le français. Même s'il arrive que cette motivation soit aussi doublée d'une obligation d'obtenir une certification, ce afin de faire une demande de papiers (le niveau A2 est requis pour demander une carte de séjour de 10 ans⁸ et le niveau B1⁹ pour obtenir la nationalité française).

Lorsqu'ils ont atteint un certain niveau, les formateurs proposent aux apprenants de passer une certification correspondante (une session de DELF est organisée chaque mois à l'IFPA) mais cela n'a pas de caractère obligatoire.

Une équipe de six formateurs intervient régulièrement sur le DFL. Une seule formatrice donne des cours uniquement dans ce dispositif, les autres se partagent entre ce dispositif et d'autres formations où ils ont un public francophone. Ces formations concernent le plus souvent de la remise à niveau ou de la réinsertion. Le marché étant partagé entre deux instituts de formation : APOR (organisme de formation basé à Montceau les Mines) et IFPA, les heures sont réparties entre les formateurs afin que les deux organismes soient représentés.

Les formateurs ont des profils très variés. Certains sont arrivés dans le domaine de la formation après une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), un autre est

⁸ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34501>

⁹ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11926>

plurilingue et a travaillé dans le domaine de la traduction et l'interprétariat, un a suivi une licence Lettres Modernes option FLE et un a passé le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du FLE (DAEFLE) de l'Alliance Française. Ils sont recrutés soit sur diplômes soit en fonction de l'expérience dans la formation ou dans le domaine du FLE. Les plus anciens ont plusieurs années d'expérience dans la formation et sont en CDI alors que les derniers arrivés ne sont là que depuis quelques mois et commencent par un ou plusieurs CDD.

Dans l'ensemble, tous les formateurs sont très polyvalents et peuvent passer du jour au lendemain d'un cours de FLE à un cours de remise à niveau ou de gestion du stress, même si, dans l'ensemble, ils interviennent sur les mêmes dispositifs (Dispositif en Amont de la Qualification¹⁰, Une formation pour moi, c'est possible !¹¹ ou certificat CléA¹²).

1.2.3.3 Choix et non-choix pédagogiques

En ce qui concerne la pédagogie, l'IFPA a pour principe de n'imposer aucune pédagogie spécifique aux formateurs, qui ont pour seules directives d'individualiser les parcours et de se référer au CECRL pour établir les objectifs d'apprentissage. Des ressources pédagogiques sont mises à disposition des formateurs, sous la forme de manuels (Objectif Express, Alter ego, Tendances, le DELF 100% réussite...) ou de ressources numériques, mises à disposition par le coordinateur FLE : différentes activités sont proposées en fonction de thèmes ou de points de grammaire. Il n'y a cependant aucune obligation d'utiliser ces ressources et les formateurs peuvent aussi utiliser leurs propres supports (autres manuels, exercices extraits de sites internet), ce que certains font la plupart du temps.

L'absence d'un manuel imposé a ses avantages et ses inconvénients. En effet, même si elle laisse beaucoup de liberté aux enseignants et permet à chacun de travailler avec ses supports privilégiés, cela rend la progression et le suivi des apprenants d'autant plus difficile qu'ils travaillent sur des supports qui changent régulièrement.

¹⁰ Dispositif d'accompagnement personnalisé qui s'adresse aux demandeurs d'emploi et qui leur permet d'intégrer une formation en lien avec leur projet professionnel

¹¹ Dispositif qui permet aux personnes pas ou peu diplômées de faire le bilan de leurs compétences et d'acquiescer celles nécessaires pour intégrer une formation permettant d'intégrer le marché du travail

¹² Certificat permettant à des personnes pas ou peu qualifiées de justifier de connaissances et compétences professionnelles de base

En ce qui concerne l'évaluation, un test de positionnement est fait le premier jour de formation, qui permet de situer le niveau de l'apprenant. Dans la pratique, ce test n'est pas très détaillé et ne permet que d'avoir une idée globale du niveau de l'apprenant et non le détail de son niveau en fonction des différentes compétences. Ce test permet donc essentiellement de justifier de la progression des apprenants auprès du financeur qui demande qu'au moins la moitié des participants ait progressé « d'au moins un point »¹³ (par exemple, passage du niveau A1 au niveau A2 du CECRL) au cours de la formation. Après ce test, il n'y a plus d'évaluation, si ce n'est des entraînements au DELF, pour ceux qui souhaitent le passer. Pour ces derniers, le passage du DELF constitue l'évaluation certificative de fin de parcours. Pour les autres, aucune évaluation formative ou sommative coordonnée au sein du DFL n'existe. Ceci augmente encore la difficulté pour suivre la progression des apprenants car seuls des entretiens individuels (faits par le formateur « référent » qui n'est pas toujours celui qui a eu le plus souvent l'apprenant en cours), à raison de deux ou trois durant le parcours de formation total, permettent d'avoir un aperçu de leur progrès.

1.2.3.4 Des ressources numériques

L'intégration du numérique dans le DFL est une exigence du cahier des charges : le public doit être familiarisé à « l'usage du numérique » et l'informatique privilégié comme « support de formation »¹⁴. Plusieurs types d'outils et de ressources numériques ont été mis en place et font partie intégrante de la formation FLE à l'IFPA. Les formateurs et apprenants ont la possibilité de travailler sur deux plateformes : une interne à l'IFPA et une autre, proposée par un prestataire extérieur : Onlineformapro. Cela permet aux apprenants de travailler aussi bien pendant les cours, les formateurs ayant ainsi la possibilité de leur en expliquer le fonctionnement et de suivre leurs progrès, que chez eux pour ceux qui le souhaitent et le peuvent, mais cela n'est pas obligatoire. La formation entièrement en autonomie étant interdite par le cahier des charges, les plateformes sont donc utilisées par un petit nombre d'apprenants en simultané et uniquement avec l'appui du formateur pendant les cours. Nous verrons dans le chapitre 4 que l'utilisation des plateformes numériques fait partie des stratégies utilisées par les formateurs pour individualiser les parcours.

¹³ Dispositif de Formation Linguistique 2019. Cahier des Clauses Techniques Particulières p.7

¹⁴ Ibid. p.7

L'IFPA met aussi à disposition une salle multimédia équipée d'une dizaine d'ordinateurs, ce qui permet d'organiser des cours dédiés à la maîtrise du numérique : traitement de texte et utilisation d'internet ou de faire travailler les apprenants sur les plateformes. Par ailleurs, quelques ordinateurs portables permettent aux formateurs de faire travailler les apprenants individuellement si besoin. Par exemple, si un apprenant a besoin de travailler la compréhension orale mais qu'il est le seul du groupe à avoir ce besoin à un niveau précis, il peut s'entraîner avec un casque sans que cela n'interfère sur le travail des autres apprenants.

Enfin, une malle contenant six tablettes tactiles vient compléter l'équipement numérique. Là aussi, les tablettes permettent aux apprenants de travailler sur des supports numériques variés (applications pour travailler la grammaire ou le vocabulaire, exercices de compréhension orale...) en fonction de leur niveau et de leurs besoins.

Concrètement, l'utilisation des outils numériques n'est pas toujours possible car, plusieurs formations ayant lieu simultanément dans un même centre, les outils nécessaires ne sont pas toujours assez nombreux pour tous les stagiaires. De plus, l'utilisation des tablettes nécessite de passer par le Wi-Fi et il n'y a pas assez de puissance pour que plus de deux ou trois apprenants puissent se connecter en simultanée. Enfin, certains apprenants ne sont pas du tout à l'aise avec le maniement des outils, il serait donc nécessaire qu'une formation au numérique soit faite avant de débiter l'apprentissage avec le numérique. Ce qui n'est pas toujours facile à gérer si le formateur a, comme c'est le cas, un groupe de douze apprenants avec des besoins différents.

Tout cela limite l'emploi des outils numériques et freine la motivation des formateurs, malgré la forte demande institutionnelle.

Chapitre 2. Particularités du dispositif et évolution du projet de stage

2.1 Un projet initial relatif aux appels d'offres

Le projet de stage a été discuté lors de mon entretien avec l'assistante en ressources humaines et le formateur référent FLE, suite à une candidature spontanée de ma part. Nous avons convenu que je remplirais les missions suivantes : l'enseignement du Français Langue Etrangère dans le cadre du DFL, pour une durée de 300h (dont 150h de préparation), soit la moitié de mon stage, l'autre moitié des heures devant être affectée au

projet de stage proprement dit. Comme aucun besoin spécifique au DFL n'avait été identifié, le projet qui m'a été proposé consistait à analyser des cahiers des charges et des programmes de formation déjà existants au sein de l'IFPA, afin d'élaborer moi-même un projet de formation pour répondre à un appel d'offres, en collaboration avec la conceptrice pédagogique de l'IFPA.

Par la suite, alors que je commençais à travailler sur ma commande initiale, j'ai pu prendre connaissance de différents appels d'offre, dont celui du DFL, ainsi que du dossier de réponse de l'IFPA qui a permis à l'institut d'obtenir le marché. Parmi les exigences du cahier des charges figure, entre autres, le suivi individuel des apprenants. Or, comme j'avais déjà eu l'occasion d'observer plusieurs séances de cours, je m'étais aperçue qu'il n'était pas facile pour les formateurs de suivre la progression de chacun et de pratiquer l'individualisation, ainsi que cela est demandé. En effet, le DFL étant un dispositif à entrées et sorties permanentes, de nouveaux apprenants arrivent tous les quinze jours environ. De plus, les niveaux sont mélangés au sein des groupes, qui comprennent entre 5 et 12 apprenants selon les plages horaires. Enfin, les apprenants viennent en fonction de leurs disponibilités, ce qui veut dire qu'un formateur n'a que rarement deux fois exactement le même groupe. Même si c'est le cas, cela peut être d'une semaine sur l'autre et pas forcément lors de deux séances d'affilée. Tous ces paramètres contribuent à rendre le suivi individuel très aléatoire et difficile.

En discutant avec mes collègues formateurs lors d'entretiens informels, nous avons évoqué diverses solutions pour améliorer cette organisation, comme le fait de former des groupes de niveau ou d'attribuer un formateur fixe à chaque apprenant. Autant de propositions impossibles à mettre en œuvre à cause du nombre insuffisant de salles (et de formateurs) pour faire une répartition par niveau, et des changements réguliers de formateurs. Au cours d'une discussion sur le sujet avec la conceptrice pédagogique, je lui ai exprimé mes doutes sur la possibilité de suivre la progression d'un nombre important d'apprenants dans un contexte aussi flexible. C'est lors de cette discussion qu'est née l'idée d'un document individuel qui permettrait de faire ce suivi. J'ai alors décidé de proposer à l'IFPA de mettre en place un carnet de bord qui serait distribué à chaque apprenant à son arrivée et sur lequel il pourrait consigner, conjointement avec les formateurs, les compétences acquises au cours de la formation.

Avant de revenir plus amplement sur la description de ce projet, il est opportun de détailler le résultat de mes observations. En effet, c'est suite à ces différentes remarques que j'ai été amenée à décliner la proposition de départ et à présenter un nouveau projet.

Celles-ci se sont portées sur les caractéristiques du public accueilli ainsi que sur les pratiques des formateurs.

2.2 Des groupes caractérisés par l'hétérogénéité

L'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants adultes peut avoir de multiples facettes. Dans les groupes du DFL, les disparités concernent :

- L'origine des apprenants : depuis un an que le dispositif a été mis en place, près de cinquante nationalités ont été accueillies.
- Le temps passé en France, qui se situe entre quelques mois pour certains apprenants et plusieurs dizaines d'années pour d'autres.
- Le parcours scolaire : certains ne sont presque jamais allés à l'école ou les toutes premières années de leur vie alors que d'autres ont fait des études universitaires.
- Les motivations et les objectifs : même si tous les apprenants ont pour motivation principale de progresser en français, leurs objectifs sont variables. Ils pouvaient être très pragmatiques comme l'obtention de papiers d'identité (carte de séjour, obtention de la nationalité française), l'entrée dans une université pour poursuivre des études ou l'insertion dans la vie professionnelle. Quelques-uns venaient juste pour progresser et pour le plaisir de mieux comprendre la langue.
- La maîtrise de la langue : les compétences des apprenants sont très diversifiées, certains ont un bon niveau à l'oral mais ne savent pas lire, d'autres ont un niveau B1 en compréhension écrite mais s'expriment difficilement à l'oral, etc.

Cette dernière particularité m'a particulièrement interpellée lors de mes premières heures d'observation. En effet, tous les apprenants ont quelques notions de français à leur arrivée dans le DFL mais, en fonction de leurs parcours, tous ont des compétences qui leur sont propres. Deux élèves supposés être du même « niveau » peuvent donc avoir des connaissances et des compétences très éloignées. C'est pourquoi un regroupement par niveau est impossible et n'aurait aucun sens dans ce type de dispositif. De plus, de nombreuses études ont montré que ce type de regroupement n'était pas forcément souhaitable (voir Dupriez et Draelants, 2004) et que le fait d'avoir des groupes hétérogènes en termes de niveau ne nuisait pas à la progression (Zakhartchouk, 2014). Enfin, le fait d'avoir un public hétérogène peut devenir un atout en permettant, par exemple, la coopération entre les apprenants (David et Abry, 2018).

Au regard de ces différentes observations, l'hétérogénéité n'apparaît plus comme un problème mais plutôt comme une réalité inhérente des cours de langues, qu'il convient non pas d'éliminer mais de gérer au mieux. Pour cela, les formateurs du DFL ont mis en place certaines stratégies pour faire leurs cours, que nous allons maintenant aborder.

2.3 Les pratiques des formateurs

Les formateurs intervenant dans le DFL ayant carte blanche quant au déroulé de leurs cours, chacun s'organise selon ses habitudes et son ressenti personnel. Malgré tout, le fait que le cahier des charges impose un enseignement individualisé et la composition des groupes en elle-même les obligent à mettre en place certaines techniques. Comment se concrétisent-elles ?

Une des démarches mises en place par les formateurs consiste à faire travailler chaque apprenant sur une activité différente, soit en piochant des exercices dans un manuel (ceux utilisés le plus fréquemment étant les manuels d'alphabétisation¹⁵ ou les livres de grammaire¹⁶), soit en les faisant travailler sur les exercices de la plateforme numérique du DFL ou encore en leur faisant des examens blancs pour les entraîner au passage du DELF. Cette pratique d'enseignement se rapproche de la différenciation simultanée (Meirieu, 2009 ; Puren, 2001 ; Zakhartchouk, 2014), qui consiste à proposer des activités différentes, avec des objectifs et des contenus disparates, selon les apprenants (qui travaillent seul ou en petits groupes de besoins). Cette différenciation a l'avantage de déplacer la centration sur les apprenants et de prendre en compte les besoins et les capacités de chacun (Puren, 2001). Or, dans le cadre du DFL, elle est particulièrement difficile à gérer compte tenu des changements réguliers au sein des groupes. Le fait que les formateurs ne connaissent pas forcément tous les apprenants rend la tâche plus ardue. De plus, ces derniers sont plus ou moins autonomes et, selon les cas, ont besoin de plus ou moins d'attention. Ainsi, avec un groupe de plus de huit apprenants moyennement autonomes, cette technique relève du challenge et, dans la plupart des cas, tout le monde en ressort frustré : les apprenants qui n'ont pas eu toutes les réponses à leurs questions et l'enseignant qui a l'impression de ne pas avoir fait du bon travail, malgré le fait d'avoir couru dans tous les sens trois heures durant.

¹⁵ Aguilar M. (2017). *MaClé Alpha : méthode rapide d'alphabétisation pour adultes*. ScoLibris-Retz

¹⁶ Grégoire M. (2018). *Grammaire Progressive du Français. Débutant*. 3^{ème} édition. CLE international

Une autre démarche utilisée se rapproche de la différenciation « successive » (Meirieu, 2009) ou « variation » (Puren, 2001). Elle consiste à alterner des outils et des méthodes d'apprentissage mais avec un contenu et des objectifs identiques, l'avantage est de pouvoir faire travailler tout un groupe sur la même compétence. Une formatrice utilise souvent ce type de différenciation pour travailler avec les apprenants sur un thème culturel. Elle commence sa séance par la présentation d'un thème lié à la culture française (la Chandeleur, Mardi gras) ou à l'actualité (le coronavirus) puis propose des supports variés sur ce thème en fonction des niveaux. Les avantages de cette organisation sont de ne pas s'éparpiller et de ne pas avoir à gérer chaque apprenant individuellement ainsi que le fait de faire découvrir des aspects et traditions de la culture française. Mais elle a l'inconvénient de demander beaucoup de préparation pour trouver ou didactiser des supports sur le même thème pour tous les niveaux, sans savoir exactement à l'avance qui va être présent. La séance est donc souvent longue à mettre en route, le temps de cerner le niveau de chacun puis de faire des éventuels regroupements par niveau et de distribuer et expliciter les exercices à chacun. Enfin, ce type de différenciation ne permet pas vraiment de s'adapter aux besoins de chacun car le thème reste choisi par le formateur et ne correspond donc pas forcément aux objectifs de l'ensemble des apprenants.

On remarque que les formateurs, chacun à leur façon, mettent en place un certain nombre de stratégies pour individualiser les parcours des apprenants. Or, peut-on réellement parler d'individualisation ? En effet, la manière d'enseigner et le type d'exercices proposés varient plus en fonction de l'enseignant qu'en fonction de l'apprenant et ne répondent donc pas forcément aux besoins de ce dernier, d'autant plus si celui-ci n'a pas bien identifié les finalités de sa formation et n'a pas d'exigences particulières.

Ainsi, même si les pratiques des formateurs démontrent une volonté de pratiquer l'individualisation indispensable à la gestion de groupes hétérogènes, des difficultés persistent, tant au niveau de l'individualisation elle-même (peu de diversité des supports, peu d'adaptation au profil de chacun) que de la progression tout au long de la formation. C'est pourquoi, il est nécessaire dans ce contexte, de parvenir à optimiser l'individualisation et à mieux gérer la progression.

Chapitre 3. Choix de problématique et projet de stage

3.1 Choix de problématique

La pratique de la différenciation permet aux formateurs de s'adapter à la diversité de maîtrise des compétences des apprenants. Cependant, des problèmes restent récurrents dans le déroulement des parcours des apprenants. L'individualisation n'est pas optimale et le suivi des apprenants reste aléatoire. Pour tenter de répondre aux besoins des formateurs, j'ai proposé de mettre en place un outil permettant d'optimiser ces deux aspects de l'enseignement. Or il se trouve que, cet outil devant être géré par les apprenants, il fallait aussi qu'il leur soit utile. De nouveaux questionnements ont alors émergé : comment permettre aux apprenants de participer plus activement à leur apprentissage ? Comment les rendre plus autonomes ? Comment leur permettre de garder une trace de leurs acquis et des compétences maîtrisées ?

J'ai donc fait le pari de mettre en place un outil pouvant répondre à ces différents objectifs, ce qui m'a amenée à formuler la problématique suivante : Comment faciliter le suivi et la progression pédagogique dans un dispositif flexible à travers la mise en place d'un outil d'autonomisation des apprenants ?

Les hypothèses suivantes ont été formulées :

- La mise en place d'un carnet de bord peut permettre aux formateurs de prendre rapidement connaissance des compétences et des projets de l'apprenant et ainsi, de lui proposer un enseignement sur-mesure tout au long de son parcours.
- L'utilisation d'un carnet de bord peut aider les apprenants à définir leurs projets, à visualiser leurs besoins en matière d'apprentissage et les compétences à acquérir par niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, et de voir leur progression et ainsi, de prendre en main leur formation et de développer leur autonomie.

Pour répondre à ma problématique et voir si les hypothèses émises pouvaient être vérifiées, la méthodologie adoptée relève de la recherche-action. Nous allons maintenant aborder le déroulement de cette recherche à travers les différentes étapes selon lesquelles le projet adopté a été mis en place et réalisé.

3.2 Nouveau projet : conception d'un carnet de bord

La recherche-action permet de mettre en évidence une situation problématique ou des besoins particuliers et de proposer des stratégies permettant de résoudre cette situation insatisfaisante. Elle a la particularité d'impliquer tous les acteurs concernés : enseignants, apprenants et éventuellement intervenants extérieurs (Catroux, 2002). Ainsi, le chercheur n'est pas un simple observateur mais il est aussi acteur. La finalité de ce type de recherche est donc d'intervenir sur des pratiques d'enseignement pour les modifier, les améliorer mais aussi pour les analyser et en avoir une meilleure compréhension (Montagne-Macaire, 2007).

Ce type de recherche convient parfaitement à la situation dans laquelle je me trouvais lors de mon stage car c'est l'observation puis la pratique avec mes premières heures d'enseignement, qui m'ont permis de faire émerger un problème récurrent, que j'ai tenté d'analyser tout en cherchant à mettre en place une solution, ce afin de viser à modifier les pratiques existantes.

Afin d'appréhender le déroulement de cette recherche action, nous allons détailler le projet, ses objectifs et les différentes étapes de son exécution.

3.2.1 Un carnet de bord de type portfolio

Le projet initial tel qu'il a été proposé consistait à créer cinq carnets de bord, un pour chacun des niveaux suivants : A1.1., A1, A2, B1 et B2. Ces carnets s'inspirent du Portfolio Européen des Langues (PEL). Ce choix se justifie par le fait que le PEL est le document officiel incontournable pour le suivi de l'apprentissage des langues en Europe mais aussi parce que le fait de prendre appui sur un document officiel me permettait de donner de la crédibilité à cet outil. Ainsi, l'idée était que celui-ci ne soit pas un énième papier à remplir et à ranger au fond d'un placard à la fin du parcours de l'apprenant mais un document que les apprenants pourraient garder comme preuve de leur progrès et, éventuellement, réutiliser pour compléter et poursuivre leur apprentissage.

3.2.2 Objectifs généraux

Les objectifs du projet proposé concernaient à la fois les formateurs et les apprenants. En effet, en ce qui concerne les formateurs, le but était de créer un outil leur permettant de suivre la progression des apprenants en faisant apparaître les savoir-faire maîtrisés ou déjà travaillés. Cet outil était censé pouvoir donner au formateur une vision globale du niveau de l'apprenant à un moment de son parcours (utile lorsque le formateur a

l'apprenant en cours pour la première fois ou ne l'a pas eu depuis longtemps). Il devait lui permettre de gagner du temps en début de séance et lui éviter de revenir sur des points déjà maîtrisés par l'apprenant. Le carnet de bord laisse entrevoir de façon synthétique les compétences à acquérir par niveau et donc ce qui reste à travailler en priorité. Enfin, il devait éventuellement aider à faire évoluer les pratiques de classe en proposant différentes façons d'aborder les compétences communicatives (actes de parole, grammaire, thème lexical).

En ce qui concerne les apprenants, la finalité du carnet de bord était de leur faire prendre conscience du chemin déjà parcouru et de celui restant à effectuer (en vue, par exemple, du passage d'une certification), de leur donner ainsi plus d'autonomie pour organiser eux-mêmes leur parcours et de leur donner la possibilité de mettre en avant les compétences acquises avant, pendant et après la formation.

Avant d'aborder la mise en œuvre du projet en lui-même, je souhaite revenir sur quelques difficultés qui sont venues perturber sa réalisation.

3.2.3 Difficultés rencontrées en amont

Ma principale difficulté avant même la conception du carnet de bord a été celle de la légitimité. En effet, ce projet n'étant pas une commande de l'organisme mais émanant d'une proposition personnelle, je ne me sentais pas très à l'aise pour imposer ce nouvel outil aux apprenants et formateurs, même si j'en avais discuté au préalable avec ces derniers qui s'étaient montré enthousiastes. De plus, n'ayant aucune expérience dans le domaine de la formation, je ne disposais d'aucun argument qui aurait pu prouver l'efficacité d'un carnet de bord dans un contexte similaire.

Enfin, une autre difficulté imprévisible est venue se greffer : une interruption de deux mois au milieu du stage, due à la crise sanitaire du coronavirus, qui a fortement réduit la période de test du carnet de bord, ainsi que le nombre d'élèves qui auraient pu l'utiliser. En effet, durant cette période, les apprenants ont été suivis à distance par les formateurs et l'outil, mis en place juste avant le confinement, n'a pas été utilisé comme il aurait dû l'être.

Malgré ces difficultés et avec le soutien de l'équipe pédagogique, mon projet a tout de même pu voir le jour selon le calendrier suivant.

3.2.4 Un déroulement mouvementé

Les différentes étapes mises en place pour la réalisation de ce projet s'inscrivent dans le schéma de recherche-action de Susman (1983, cité par Catroux, 2002) : figure 1.

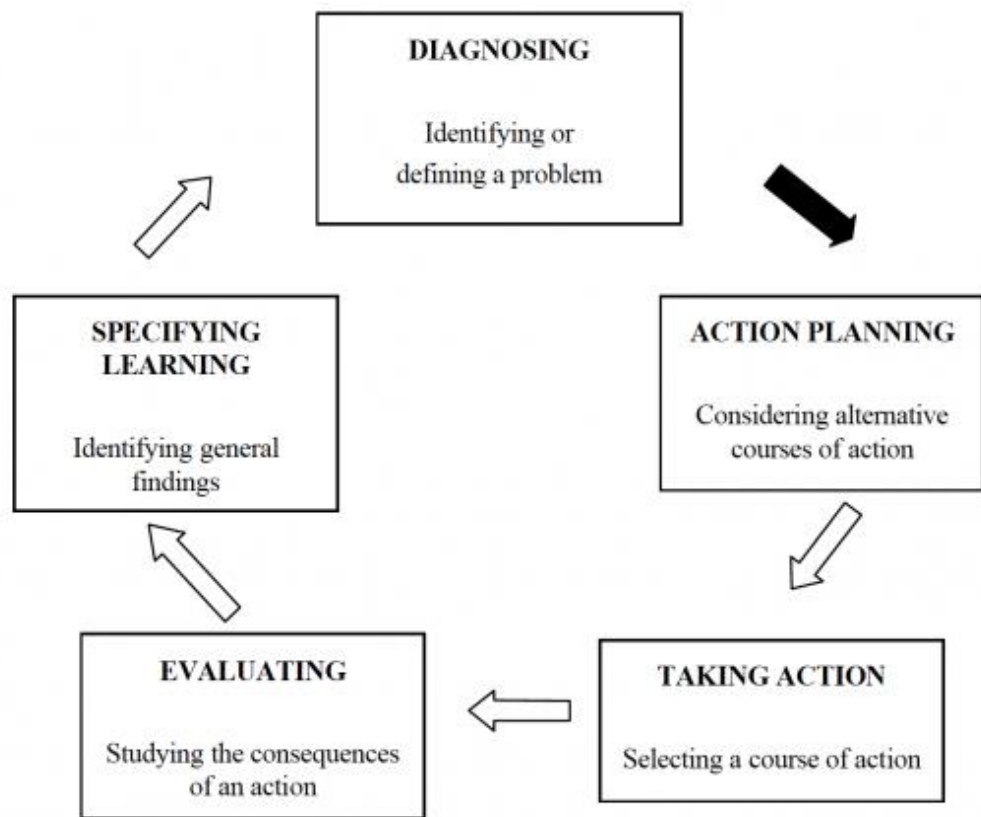


Figure 1: Schéma de recherche-action de Susman

♦ La première étape a été une période d'observation de classe. Cette observation a porté non seulement sur les pratiques des formateurs mais aussi sur mes propres pratiques lorsque j'ai fait mes premières heures d'enseignement. Le fait d'avoir accès au cahier des charges du DFL a aussi permis d'établir le diagnostic car j'ai pu me rendre compte des exigences du financeur. Cette étape correspond à la phase de diagnostic qui consiste à observer le terrain et à recueillir des données afin de cerner la situation problématique.

♦ La deuxième phase a pris forme lors des discussions que j'ai eues avec mes collègues formateurs où nous avons cherché comment résoudre le problème du suivi des apprenants. Cette étape a permis d'envisager une série d'hypothèses et de solutions possibles au problème diagnostiqué.

♦ La troisième étape s'est traduite par le choix d'un outil et de sa conception. Un premier plan d'actions a été décidé même s'il n'a pas été suivi jusqu'à son terme.

♦ La quatrième phase a consisté en la distribution des carnets de bord puis, suite à une période de test, à la complétion de questionnaires par les formateurs et les apprenants

afin de recueillir leurs avis et leurs ressentis quant à l'utilisation de cet outil. Cette étape, qui correspond au recueil et à l'analyse des données, a été fortement perturbée (interruption des cours en présentiel, enseignement à distance). C'est pourquoi, les questionnaires ont été adaptés pour qu'apprenants et formateurs puissent donner leur avis, pas forcément sur l'utilisation qu'ils avaient fait du carnet de bord, mais sur celle qu'ils auraient pu en faire ou qu'ils pensaient en faire à l'avenir. De plus, les résultats ne sont pas représentatifs de l'ensemble des participants mais uniquement d'un échantillon, ils ne peuvent donc pas être généralisés.

- ♦ Cette recherche aurait dû se terminer par un bilan qui aurait permis de tirer des conclusions sur ce qui a été observé et, si besoin, de mettre en place un nouveau cycle de recherche à la lumière des premières observations. Or, compte tenu du peu d'observations que j'ai pu faire suite à la distribution du carnet de bord, cette étape était difficilement réalisable. Cependant, afin de faire malgré tout le bilan de sa conception puis de sa mise en place et des premières utilisations qui ont été faites, j'ai fait quelques déductions à partir des résultats des questionnaires ainsi que de mes observations personnelles, tout en sachant que celles-ci ne sont qu'hypothétiques.

Un second cycle de recherche aurait été le bienvenu pour apporter des modifications à l'outil de départ en fonction des commentaires de chacun et faire une nouvelle période d'essai. Cela n'a malheureusement pas été possible compte tenu du temps imparti. C'est pourquoi nous développerons dans cet écrit essentiellement la conception de l'outil carnet de bord, sa mise en place et les quelques observations qui ont suivi.

Afin de répondre à ma problématique, les notions étudiées seront tout d'abord celles d'individualisation et de progression. En effet, celles-ci sont centrales pour la conception d'un outil dont l'objectif est de permettre aux formateurs de mettre en place un déroulé individuel spécifique pour chaque parcours. L'éclairage théorique portera ensuite sur l'autonomie et l'autonomisation, qui comprend aussi l'autoévaluation, de l'apprenant.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Paradoxe de l'individualisation

Le maître mot de nombreuses formations pour adultes aujourd'hui est l'individualisation. Il convient de clarifier cette notion et de définir dans quel sens le terme sera utilisé car plusieurs définitions co-existent dans ce domaine.

4.1 Quelle définition ?

Une définition rapproche individualisation et autoformation (Carré, 1992), celle-ci étant caractérisée par une formation délocalisée (à la maison, au bureau) et à la carte, sans contrainte de temps. On le voit, cette définition ne correspond pas à l'individualisation telle qu'elle est demandée par le financeur du DFL.

Une autre interprétation consiste à définir l'individualisation comme une démarche prenant en compte « les spécificités de chaque apprenant [...] afin d'assurer une meilleure adaptation de l'enseignement à son destinataire, en termes d'efficacité et de motivation » (Cuq, 2003 : 128). Cette définition rejoint celle du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994, cité par Toffoli, 2000 : 63) qui précise que l'individualisation est

“la création de conditions qui maximisent, pour chaque élève [sic], ses chances de maîtriser les objectifs d'apprentissage poursuivis, parce qu'elles tiennent compte de ses acquis préalables et qu'elles lui permettent d'aménager lui-même une bonne partie ses activités d'apprentissage dans l'espace et dans le temps, d'y procéder librement à son rythme propre et d'obtenir facilement, en quantité et en qualité, la rétroaction qui lui est utile”.

Cette conception de l'individualisation correspond davantage à celle recherchée dans le cadre du DFL. Elle est en adéquation avec le fait de responsabiliser l'apprenant et de le rendre plus autonome en le rendant maître de son apprentissage (Royer, 2008).

Pour individualiser l'enseignement, le formateur peut tenir compte des singularités de chaque apprenant en sélectionnant différentes caractéristiques : cela peut être la personnalité de l'apprenant, sa manière d'apprendre ou des aspects plus techniques comme les modalités d'apprentissage (Cuq, 2003). L'individualisation peut concerner aussi bien les objectifs à atteindre, le lieu d'apprentissage, le rythme des cours, les méthodes et les outils utilisés (ibid., 2003).

4.2 Individualisation vs individualisme

L'individualisation peut paraître aller de soi mais représente un véritable casse-tête (Royer, 2008) pour les formateurs. Dans le cadre du DFL, malgré le nombre d'apprenants limité à douze, les tentatives pour individualiser tous les parcours pouvaient vite relever du parcours du combattant. Lorsque les formateurs avaient un nombre important d'élèves, certains optaient pour une séance d'oral improvisée, permettant peu ou prou de faire participer tous les apprenants et d'autres jonglaient entre supports et activités variés, ce qui était assez épuisant et n'apportait de satisfaction ni au formateur, ni aux apprenants. De plus, peut-on vraiment parler d'individualisation sachant que la « prise en compte de la singularité de l'apprenant » (Cuq, 2003 : 128) n'était pas toujours au rendez-vous ? La question que l'on peut alors se poser est si l'individualisation serait plus aisée avec un nombre d'apprenants moins important.

Effectivement, on peut imaginer que le fait d'individualiser va de pair avec des petits groupes ou des cours particuliers ainsi, « l'individualisation reste, dans l'esprit de la plupart de ses promoteurs, une méthode d'enseignement et donne lieu à l'élaboration et à la mise en place de procédures d'enseignement et non de procédures d'apprentissage » (Holec, 1979 : 7, cité par Toffoli, 2000 : 64). Or, un cours particulier peut ne pas être individualisé s'il ne s'adapte pas à l'individu et, à l'inverse, un formateur peut faire de l'individualisation avec un groupe important s'il donne à chacun l'opportunité de progresser à son rythme et selon ses besoins (Toffoli, 2000).

Un autre dilemme venant de l'individualisation est le suivant : soit le formateur favorise les individus et il risque de perdre la dynamique du groupe, soit il favorise le groupe dans son ensemble et les individus seront noyés dans la masse et risquent d'être frustrés, de se sentir mis de côté et de ne pas y « trouver leur compte » (Perrenoud, 2014 : 98). Le fait d'individualiser ne doit donc pas impliquer de couper les liens entre les apprenants. Ainsi, « individualisation n'est pas synonyme d'individualisme » (Cuq, 2003 : 128), ce dernier terme renvoyant à une « tendance à s'affirmer indépendamment des autres, à ne pas faire corps avec un groupe »¹⁷. Au contraire, le groupe peut permettre aux apprenants de s'entraider et d'échanger.

¹⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/individualisme/42661>

L'un des défis à relever au sein du DFL est donc le suivant : réussir à individualiser même avec des groupes relativement importants et tout en utilisant ce groupe pour favoriser l'apprentissage. Un autre est d'arriver, d'un cours à l'autre, à poursuivre cette individualisation tout au long du parcours de l'apprenant et non pas juste le temps d'un cours. Pour cela, la mise en place d'une progression s'avère nécessaire. C'est sur cette notion de progression que nous allons maintenant nous pencher.

Chapitre 5. Multiples facettes de la progression

Dans le système scolaire, la progression place l'enseignant face à des « contraintes institutionnelles » (Nonnon, 2010 : 3) ; il doit suivre un programme et parfois un manuel afin de faire acquérir un certain nombre de savoirs à ses élèves. Dans le cadre du DFL, aucun programme n'est imposé aux formateurs qui doivent pourtant choisir quels contenus enseigner et selon quelle logique et quel ordre les enseigner, en d'autres termes, mettre en place une progression.

À quoi correspond exactement cette notion de progression ? Celle-ci ne renvoie pas forcément à la même définition pour tous et, comme le dit Porcher (1974 : 6, cité par Leite Prado, Bakich Putziger, & Vianna Santos, 2001) :

« Nous avons tous une représentation de l'idée de progression, nous avons l'impression de comprendre ce qui se dit lorsqu'on en parle, mais cet accord unanime cache en réalité une très vaste et indéfinie extension sémantique de la notion, auberge espagnole de toute pédagogie ».

Afin d'éclaircir ce que recouvre ce concept et de clarifier le sens retenu dans ce mémoire, nous allons revenir sur cette notion « difficilement saisissable et quantifiable » (Borg, 2003 : 1).

5.1 Définition

Le mot latin *progressio*, qui a donné naissance au mot « progression », signifie à la fois « gradation » et « progrès » (Robert, 2008 : 176). Ces deux sens du terme progression se retrouvent en didactique où il concerne à la fois l'apprentissage, lorsqu'il désigne « un processus, un parcours dans le temps (progresser signifie avancer) selon une évolution positive (pro-gresser, faire des progrès) » (Porquier, 2000 : 88), et l'enseignement quand le

terme renvoie à « un agencement et une ordonnance d'étapes et de contenus (savoir, savoir-faire), préalablement organisés et planifiés dans le temps selon un plan ou un programme » (ibid.).

La progression d'enseignement consiste à choisir les contenus à enseigner et l'ordre dans lequel les enseigner ainsi que prévoir « une procédure de révision » (Robert, 2008 : 176) afin de faire d'éventuelles remédiations. Cette définition de la progression, en tant que stratégies établies par les enseignants pour construire leurs cours afin d'atteindre les objectifs fixés (Cuq, 2003), est celle qui nous intéresse plus particulièrement dans ce mémoire. En effet, le but de l'outil mis en place et d'aider le formateur à mettre en place une organisation permettant de favoriser l'apprentissage. Néanmoins, nous nous intéresserons aussi aux progrès d'apprentissage et à leur contrôle par l'apprenant.

Il peut être intéressant de revenir tout d'abord sur l'évolution de cette notion de progression et sur la façon dont elle a été abordée selon les différents courants méthodologiques d'enseignement/apprentissage des langues.

5.2 Évolution : de la progression linéaire à la progression polycentrique

Tout ne peut pas être enseigné en même temps et ce qui est enseigné doit l'être de façon ordonné (Mackey, 1972, cité par Cuq, 2003 : 204). C'est pourquoi, il est nécessaire d'établir une progression lors de l'enseignement d'une langue. Mais cette idée de progression n'a pas toujours été envisagée de la même manière au cours de l'histoire de la didactique des langues. Depuis les méthodologies traditionnelles jusqu'à la méthodologie audiovisuelle, la progression obéissait à des choix « imposés à l'apprenant » (Coste, 2000 : 11). Elle était principalement basée sur la grammaire et de type linéaire. Les critères de progression se voulaient rigoureux : du plus simple au plus compliqué, du plus au moins fréquent, du concret à l'abstrait, etc.

Dans les années 70, avec l'approche communicative, ce type de progression est remis en question. La progression n'est alors plus basée sur la grammaire ou le lexique mais sur les « valeurs fonctionnelles du langage » (Courtillon, 2003 : 37). La langue est un moyen d'agir, son apprentissage ne se fait plus à partir de ses structures mais d'actes de parole (conseiller, donner un ordre...). La progression devient centrée sur l'apprenant et de type spiralaire, avec « retours en arrière, enrichissements et approfondissements » (Cuq, 2003 : 204). Cette vision de la progression sera elle aussi à son tour remise en question, à cause notamment de l'incompatibilité entre progression grammaticale et progression

notionnelle, basée sur les actes de paroles (Gallison, 1980 ; Puren, 1988 ; Bérard, 1991, cités par Cuq, 2003). A alors succédé une période où la progression a été rejetée et remise en cause de par son côté trop contraignant (Leite Prado, Bakich Putziger, & Vianna Santos, 2001) et où « toute idée d'organisation » était devenu artificiel (Cuq, 2003 : 204).

La notion de progression a donc été mise de côté quelques années avant que le CECRL n'en réaffirme la nécessité en énonçant que « l'apprentissage à moyen ou long terme doit s'organiser en unités qui tiennent compte de la progression et assurent un suivi » (Conseil de l'Europe, 2005 : 20). Mais, si le Cadre recommande aux auteurs de manuels le besoin de « prendre des décisions [...] sur la sélection et la progression » (Conseil de l'Europe, 2005 : 109), il reconnaît aussi la difficulté de celles-ci et conseille de gérer la progression avec souplesse et au cas par cas (ibid.). Le CECRL n'étant qu'un cadre, il ne rentre pas « dans le détail » et ne fait pas de « proposition concrète relative aux progressions » (Robert, 2008 : 177). C'est pourquoi, les enseignants ont besoin d'un ou plusieurs documents complémentaires sur lesquels s'appuyer, ainsi que nous le verrons par la suite.

À la même période, on assiste à un retour de l'idée d'une nécessaire progression et une nouvelle vision de cette notion a été reprise et développée par Borg (2001) : la progression polycentrique. La démarche de Borg (2001) consiste à réunir les différents types de centration de la progression, établis par Porcher (1974, cité par Borg, 2015), avec les différents courants méthodologiques. Il en ressort que toutes les méthodologies utilisent plusieurs types de centration.

Il convient tout d'abord de revenir sur les différents critères, établis par Porcher, à partir desquels on peut construire un « concept véritable de progression » (Porcher, 1974 : 6) :

- La centration sur l'enseignant
- La centration sur l'apprenant
- La centration sur l'instrument éducatif
- La centration sur la matière à enseigner
- La centration sur la méthode
- La centration sur l'objectif à évaluer

Borg (2001) s'est attaché à relier ces différentes centrations aux sept différentes méthodologies qui ont dominées l'enseignement-apprentissage des langues. Le résultat de ses recherches est synthétisé dans le tableau suivant (figure 2) :

	Méthodologie traditionnelle A	Méthodologie directe B	Méthodologie active C	Méthodologie audiovisuelle D	Document authentique E	Enseignement fonctionnel du Français F	Approche communicative G
Progression centrée sur l'enseignant 1	+	+	+	-	-	-	-
Progression centrée sur l'enseigné 2	-	-	-	+	+	+	+
Progression centrée sur l'instrument éducatif 3	-	-	-	+	-	-	-
Progression centrée sur la matière enseignée 4	-	-	-	+	-	+	+
Progression centrée sur la méthode 5	+	+	+	+	-	-	-
Progression centrée sur l'objectif à évaluer 6	-	-	-	+	-	+	+
Nombre de centrations	2	2	2	5	1	3	3

Figure 2: Tableau synoptique de l'exploration du concept de progression (Borg, 2001)

Ce tableau permet de voir les relations entre méthodologie et progression et de mettre à jour le fait que « tout courant d'enseignement-apprentissage s'articule sur une ou plusieurs forces de centration » (Borg, 2001 : 102). L'intérêt pour l'enseignant de la progression polycentrique est de pouvoir « jongler avec les centrations de la progression pour ajuster approches et pratiques didactiques en fonction de la variété des situations éducatives rencontrées » (Borg, 2003).

Cela apparaît spécialement intéressant dans un dispositif tel que le DFL où établir une planification en amont de la formation est impossible et où le formateur doit doser entre :

- Une progression impulsée par lui-même car, « dans la mesure en effet, où l'enseignement est dispensé par un seul individu, celui-ci, professionnellement, est défini comme celui qui maîtrise à la fois la connaissance de la matière et la

connaissance du destinataire. Il n'est pas illégitime que, en tant que tel, on lui attribue (et il s'attribue) le rôle d'un régulateur de progression. » (Porcher, 1974 : 11, cité par Borg, 2015 : 73). Ainsi, même s'il est aujourd'hui admis que le maître n'est plus le seul détenteur du savoir, les apprenants ne sont pas toujours autonomes à leur arrivée dans le dispositif de formation, d'où la nécessité pour le formateur de prendre en charge la progression, du moins dans un premier temps.

- Une progression centrée sur l'apprenant, qui est nécessaire pour respecter l'individualisation qui doit régir les parcours d'apprentissage. Celle-ci implique de tenir compte de la psychologie du « destinataire de l'enseignement » (Ibid. : 74).

Ainsi, il convient de revenir sur ces deux types de progression : la progression d'enseignement et la progression d'apprentissage car, bien que l'une ne conditionne pas toujours l'autre (Cuq, 2003), elles nécessitent pourtant d'être mises en adéquation dans le dispositif qui nous intéresse.

5.3 Progression d'enseignement et progression d'apprentissage

5.3.1 La progression d'enseignement

La progression mise en place par l'enseignant est le premier objectif ayant motivé la création du carnet de bord dans le cadre du DFL, c'est donc celle que nous allons tout d'abord aborder. La première étape pour établir une progression consiste pour l'enseignant à sélectionner ce qu'il va enseigner et faire le tri afin de choisir les notions qu'il considère comme prioritaires. L'étape suivante consiste à classer ces notions afin d'établir une gradation (Borg, 2003). Il s'agit d'établir une organisation des contenus qui peut être linéaire, spiralaire ou mixte (ibid.).

Sur quels critères l'enseignant peut-il se reposer pour faire ses choix de progression ? Une première piste peut être de s'appuyer sur le CECRL mais, s'il permet de fixer les objectifs à atteindre par niveau (Robert, 2008 : 177), celui-ci ne fait pas de proposition concrète relative à la progression. Les enseignants doivent donc aussi se servir de référentiels et des manuels, élaborés selon le CECRL. Un portfolio inspiré de ces différents documents peut aussi servir d'appui à l'élaboration d'une progression d'enseignement.

Cette progression établie par l'enseignant ne doit pas perdre de vue les besoins de l'apprenant et la progression de son apprentissage. De fait, depuis l'approche communicative, l'apprenant est au cœur de l'apprentissage et l'enseignant se voit donc contraint d'adapter les contenus d'enseignement à ce dernier, à « son rythme d'apprentissage et à ses progrès effectifs » (Hidden, 2006 : 1). En conséquence, concevoir et mener une progression nécessite aussi de savoir l'ajuster en fonction de ce qui a été appris ou non (Nonnon, 2010). C'est pourquoi, il est nécessaire de s'intéresser aussi à la progression de l'apprenant.

5.3.2 La progression d'apprentissage

Elle implique de tenir compte de la psychologie du « destinataire de l'enseignement » (Borg, 2015 : 74). En effet, aucun élève ne progresse de façon homogène et il est nécessaire de tenir compte des capacités de chacun, des différentes manières d'apprendre ainsi que de la vitesse d'acquisition. Cet apprentissage ne se fait pas manière aléatoire et l'apprenant, s'il est actif dans son appropriation de la langue, va développer des stratégies pour enrichir ses connaissances et réussir à surmonter les difficultés (Cuq et Gruca, 2005). Chaque apprenant développe une stratégie d'apprentissage qui lui est propre. Le rôle du formateur est de l'aider dans le développement de ses stratégies d'apprentissage qui sont « la clé de l'apprentissage autonome » (Harris, 2002 : 5).

Pour pouvoir mettre en place ces stratégies, l'apprenant doit connaître les objectifs à atteindre et les modalités pour y arriver. Les objets d'enseignement doivent donc être mis en lien avec les objectifs visés afin de faire le lien entre les acquisitions et les savoir-faire visés (Nonnon, 2010).

La progression n'est donc pas exclusivement dictée par l'enseignant, elle n'est pas non plus uniquement cantonnée à la salle de cours, dans le contexte homoglotte qui est le nôtre. Elle doit tenir compte d'un ensemble de facteurs comprenant les acquis antérieurs de l'apprenant, ses projets et finalités, ainsi que les stratégies d'apprentissage adoptées. Et, pour Porcher (2004, cité par Valenzuela, 2010 : 78),

« le véritable enjeu des stratégies d'apprentissage de l'apprenant [...] consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle il s'investit dans le processus d'apprentissage, d'abord en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés au cours de chaque leçon [...]. Une fois que cette panoplie

est mise en jeu et qu'elle a abouti au résultat recherché par l'apprenant lui-même [...] il doit apprécier sa propre performance ».

Pour prendre en main son apprentissage, il est donc nécessaire que l'apprenant développe son autonomie. En quoi consiste cette dernière et comment favoriser cette autonomisation ? C'est le sujet de la partie qui va suivre, consacrée à l'apparition du concept d'autonomie de l'apprenant, à sa définition, ainsi qu'au développement de l'autonomisation grâce à un outil spécifique : le Portfolio Européen des Langues.

Chapitre 6. Autonomie et autonomisation de l'apprenant

Traditionnellement, dans l'apprentissage, l'enseignant décide les notions qui doivent être acquises (Holec, 1991), choisit les supports utilisés, les activités, puis évalue les résultats. C'est aussi lui qui prend en charge la progression. L'apprenant applique ce qui est demandé et n'intervient pas ou peu dans la gestion de son apprentissage. Or, dans les années 70, cette vision de l'enseignement a été revisitée et l'apprenant est devenu petit à petit le centre de la formation, celui autour duquel tout doit s'organiser. D'où vient cette évolution ?

6.1 Autonomie : rappel historique et définition

6.1.1 Education et autonomie de l'adulte : les bases de sa responsabilisation

À l'origine de l'idée de l'autonomisation de l'adulte, se trouve un courant né à la fin des années 60 qui vise à développer la qualité de vie, non par la consommation de biens matériels mais grâce au développement du respect de l'individu, alors replacé au centre de la société. Cette nouvelle considération se retrouve dans le domaine de l'éducation des adultes qui devient une nécessité pour permettre à chacun de faire des choix en conscience. Afin de responsabiliser l'individu, il est indispensable qu'il soit autonome. C'est à cette période que prend forme le concept d'autonomie de l'adulte apprenant, dans le sens où il sera utilisé ici. Quelle définition peut-on en faire ?

6.1.2 Définition

Selon la définition d'Holec (1990), un apprenant autonome est :

- Un apprenant « indépendant » (Holec, 1990 : 76) : il choisit parmi un ensemble de supports, ce dont il a besoin pour son apprentissage, qu'il prend en main seul, sans avoir besoin d'un formateur.
- Un apprenant qui pratique un « exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » (ibid.) : l'apprenant n'est plus passif, en attente de ce que va lui proposer ou imposer l'enseignant mais actif, il prend part à l'élaboration de son programme d'apprentissage, seul ou avec un enseignant ou d'autres apprenants.
- Un apprenant qui a la « capacité d'apprendre » (ibid. : 77). L'autonomisation consiste alors à développer chez l'apprenant sa capacité à apprendre.

Parmi ces trois conceptions de l'autonomie, les deux dernières sont celles qui conviennent à notre situation d'enseignement/apprentissage, la première concernant plus exactement l'apprentissage et ne requérant pas nécessairement la présence d'un enseignant, c'est ce que Cuq (2003 : 30) nomme l'apprentissage « autodirigé ».

Dès lors, un apprenant autonome est un apprenant qui est capable de gouverner lui-même tout ce qui régit son parcours de formation et qui est responsable de toutes les décisions à prendre à propos de son apprentissage (Holec, 1979). Qu'est-ce que cela implique exactement ? Cela veut dire qu'il doit pouvoir (ibid.) :

- Fixer les objectifs qu'il doit ou veut atteindre
- Choisir les contenus à aborder ainsi que la progression
- Sélectionner les méthodes et techniques d'apprentissage
- Contrôler le processus en termes de rythme, de moments ou de lieu
- Évaluer l'acquisition ou non des notions à maîtriser

Autrement dit, un apprenant autonome est responsable de son apprentissage qu'il construit selon ses besoins, dont il a pris conscience (David et Abry, 2018). Pour cela, il doit savoir accomplir des tâches, seul ou en groupe, planifier et suivre sa progression, évaluer ses progrès et, le cas échéant, savoir où trouver de l'aide (Little, 2009 et 2011). L'auto-évaluation fait aussi partie de l'autonomisation.

L'intérêt de développer l'autonomie chez l'apprenant est que, plus il dirige lui-même son apprentissage, plus celui-ci est efficace car un apprenant autonome va être à même de choisir les savoirs à maîtriser pour atteindre ses objectifs (Toffoli, 2000).

Mais l'autonomie, en tant que capacité à prendre en main tout ce qui touche à son apprentissage, ne va pas de soi et n'est pas innée (Holec, 1979). Cette capacité peut apparaître comme « idéale » (Barbot et Gremmo, 2012 : 20) et la réalité est différente : tous les apprenants ne sont pas autonomes et un adulte souhaitant apprendre une langue n'est pas capable, d'emblée, de prendre en charge tout son processus d'apprentissage. C'est pourquoi l'autonomie doit s'acquérir, cela peut se faire de deux manières : de façon naturelle ou par l'apprentissage. C'est cet apprentissage de l'autonomie qui va maintenant être développé : en quoi consiste-t-elle et comment est-il possible de la favoriser ?

6.2 Autonomisation de l'apprenant

L'autonomisation consiste à « apprendre à apprendre », et le développement de cette compétence peut être intégré à l'apprentissage de la langue (Cuq, 2003). Savoir apprendre fait d'ailleurs partie des compétences générales à mobiliser et à développer lors de cet apprentissage (Conseil de l'Europe, 2005). Avant de découvrir quel outil pourrait aider à parvenir à cette autonomisation, il est indispensable de voir ce que recouvre la capacité de savoir apprendre.

6.2.1 Définition

Si l'on s'en réfère à Holec (1990), savoir apprendre implique de :

- « savoir se donner des objectifs d'acquisition » (ibid. : 80) : cela consiste à définir ses besoins, de quelque nature qu'ils soient, afin de voir ce qui nécessite d'être appris dans la langue cible (quelles compétences auront besoin d'être maîtrisées). Une fois que l'on a délimité ce qu'il convient d'acquérir pour atteindre les objectifs fixés, l'apprenant doit sélectionner quelles acquisitions il va retenir en fonction de ses connaissances préalables et des conditions d'apprentissage (les moyens et le temps dont il dispose).
- « savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs » (ibid. : 81) : ce qui revient à sélectionner les supports et les techniques appropriés pour atteindre les objectifs d'apprentissage.
- « savoir évaluer les résultats obtenus » (ibid.) : cela demande déjà de savoir ce qui va être évalué et selon quels critères.

- « savoir organiser son apprentissage » (ibid.) : ce qui implique d'avoir une bonne connaissance de ses capacités d'apprentissage (temps de concentration, disponibilité) et de s'auto-évaluer en permanence afin de rectifier la trajectoire si besoin (redéfinition des objectifs, changements de supports, de techniques, etc.).

Ainsi, l'autonomisation demande que l'apprenant sache prendre les bonnes décisions nécessaires lors des étapes de sa formation mais aussi que la structure d'apprentissage permette cette prise en charge par l'apprenant. Si l'autonomisation n'a pas été faite en amont, elle doit être possible pendant la formation. C'est cette possibilité qui doit être donnée aux apprenants du DFL qui, pour la plupart, ne sont pas autonomes à leur entrée dans le dispositif.

L'enseignant peut favoriser cette autonomisation et guider l'apprenant dans cette démarche. Pour cela, il doit :

- Laisser les apprenants maître des « objectifs et du processus d'apprentissage » (Little et al, 2008 : 16).
- Amener les apprenants à « réfléchir sur l'apprentissage et sur la langue-cible » (ibid.), ce grâce à l'auto-évaluation.
- Proposer des activités qui permettent à l'apprenant de travailler seul (David et Abry, 2018).

Mais l'apprentissage de l'autonomisation est « lent et difficile » (Tagliante, 2006 : 48, citée par David et Abry, 2018 : 58) et semble difficile à atteindre en trois ou même six mois de formation. Cependant, un petit pas vers cette autonomie est envisageable grâce à l'utilisation d'un outil : le portfolio.

6.2.2 Un outil d'autonomisation : le portfolio

Le portfolio, et donc potentiellement le carnet de bord mis en place lors de mon stage, peut servir à rendre l'apprenant autonome. Avant d'explicitier comment un outil de ce type pourrait favoriser cette autonomisation, nous allons commencer par présenter la teneur d'un portfolio ainsi qu'un portfolio spécifique à l'enseignement/apprentissage des langues : le Portfolio Européen des Langues (PEL).

6.2.2.1 Définition

Dans le dictionnaire le Robert, on trouve les définitions suivantes d'un portfolio.

1. Pochette, coffret, reliure contenant des photographies, des estampes.

2. Dossier constitué par un professionnel des arts, de la mode, en vue de présenter son travail.

3. Dossier constitué de documents variés, permettant à quelqu'un de présenter son parcours professionnel.

La deuxième définition correspond aux « books » des artistes dans le sens où il regroupe une sélection des meilleures productions (Piccardo, 2006 : 96). C'est dans leur portfolio que ceux-ci présentent leurs œuvres principales et leur « parcours artistique » (Berthiaume et Daele, 2010 : 1). Le carnet de bord à concevoir correspondrait donc à cette définition, ainsi qu'à la troisième, si ce n'est que le parcours à présenter ne serait pas « professionnel » mais un parcours d'apprentissage. Un portfolio peut-il être utilisé à cette fin ?

Le site du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse¹⁸ rappelle l'étymologie du mot qui « vient de l'anglais et [...] désignait à l'origine un carton double, pliant, servant à renfermer des papiers. Il avait lui-même été emprunté à l'italien *portafogli*. Cet emprunt, admis en photographie, en arts et, plus récemment, en éducation, ne doit pas être étendu à tous les domaines. » Dans le domaine éducatif, le portfolio peut donc être utilisé et permettre à l'apprenant de prouver ses compétences et de garder « des traces pertinentes de ses réalisations »¹⁹.

Nous allons à présent aborder plus en détail les différentes façons dont cet outil peut être utilisé dans le domaine éducatif.

6.2.2.2 Portfolio et enseignement

Berthiaume et Daele (2010), distinguent quatre fonctions différentes des portfolios utilisés pour l'enseignement :

- Le portfolio d'évaluation qui comprend un répertoire de travaux permettant à l'enseignant d'évaluer les compétences à maîtriser.
- Le portfolio de présentation qui permet de rassembler les meilleurs travaux afin de les présenter lors d'une recherche d'emploi.
- Le portfolio de validation ou de certification qui sert à « faire valider des compétences ou des apprentissages », cela peut être pour obtenir un diplôme ou pour intégrer une formation.

¹⁸ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/portfolionumerique/notion-de-portfolio>

¹⁹ Ibid.

- Le portfolio de développement professionnel ou personnel qui fait apparaître les compétences développées au cours d'une carrière ou d'une période de la vie.

Le portfolio peut revêtir différentes fonctions mais, dans tous les cas, il permet de développer, chez les apprenants, des compétences comme la capacité d'auto-évaluation et la compréhension de leurs « propres processus et méthodes d'apprentissage » (Berthiaume et Daele, 2010). Pour cela, l'apprenant doit être responsable de l'élaboration de son portfolio. En effet, c'est le fait de participer activement à la complétion de ce document qui va lui permettre de prendre conscience du chemin à parcourir, de sa manière de travailler puis de ses progrès et ainsi, d'affermir son autonomie.

Afin de concevoir un carnet de bord spécifique à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, je me suis appuyée sur un outil de référence dans ce domaine : le Portfolio Européen des Langues (PEL).

6.2.3 Le Portfolio Européen des Langues

Pour présenter ce document, nous reviendrons tout d'abord sur l'origine de sa création, puis sur ses fonctions, sa composition et les objectifs qu'il vise. Pour terminer, cet outil sera relié aux concepts d'autonomisation et d'auto-évaluation et aux moyens grâce auxquels il peut aider à développer ces qualités chez l'apprenant.

6.2.3.1 La genèse

Le PEL a été élaboré par le Conseil de l'Europe en complément du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Depuis les années 1980, le Conseil de l'Europe avait pensé à mettre en place un outil permettant l'autonomisation de l'apprenant. Celui-ci voit le jour en 2001 avec le PEL (Conseil de l'Europe, 2011 : 5). Plusieurs modèles seront ensuite élaborés dans les différents Etats membres du Conseil de l'Europe, sous format papier ou électronique (Little, 2012 : 6).

Aujourd'hui, tous les organismes de formation et/ou certification européens ou presque se réclament du CECRL (Little, 2009 : 2), prouvant que celui-ci a été largement adopté dans l'univers de l'enseignement/apprentissage des langues, tout au moins pour la classification en différents niveaux de maîtrise de la langue : du A1 au C2.

6.2.3.2 Deux fonctions

Les deux fonctions du PEL sont une fonction de présentation et une fonction pédagogique. La fonction de présentation consiste à permettre à l'apprenant de se faire

connaître : ce que Piccardo (2006 : 106) appelle le « show-case portfolio » ou « portfolio vitrine ». Le PEL doit donc permettre aux apprenants d'avoir une trace de leurs acquis en matière de compétence langagières, il doit être « la preuve de leurs progrès » (Conseil de l'Europe, 2005 : 22) et un « compte rendu » du processus d'apprentissage (Little, 2011 : 11).

La fonction pédagogique est celle qui permet à l'apprenant de se connaître, c'est le « learning portfolio » ou « portfolio d'apprentissage » (Piccardo, 2006 : 106). Le PEL est un soutien au processus d'apprentissage tout au long de la formation (Little, 2011 : 11) car il peut permettre aux apprenants de visualiser les différentes compétences à acquérir. Ainsi, ces derniers peuvent se fixer des objectifs, ce qui encourage « le développement de leur autonomie » (Little et al. 2008 : 10). Il donne aussi la possibilité aux apprenants d'évaluer leur niveau dans les différentes langues qu'ils utilisent : il leur permet de « faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue » (Conseil de l'Europe, 2005 : 22). Il vient donc en complément du CECRL, dont il peut répondre à l'un des objectifs, celui de « développer chez l'apprenant la prise de conscience de ses connaissances et de ses savoir-faire » (Conseil de l'Europe, 2005 : 12).

On remarque que ces deux fonctions peuvent être remplies par le carnet de bord :

- Une fonction de présentation car il permet de montrer au formateur à quel niveau l'apprenant se situe ou encore pour se présenter à une autre formation, linguistique ou autre, et pour avoir une trace de la formation à présenter à l'orienteur.
- Une fonction pédagogique car il sert de véritable fil conducteur tout au long de la formation, grâce, entre autres, aux listes de repérage de la biographie langagière.

6.2.3.3 Composition

Le PEL se compose de trois parties (Little, 2011) :

- un passeport de langues, qui fait apparaître les compétences de l'apprenant dans différentes langues, il apparaît comme son identité langagière. Il doit permettre à l'apprenant de faire l'auto-évaluation de ses compétences en langues.
- une biographie langagière, qui définit les objectifs à atteindre et les stratégies d'apprentissage. Elle comprend la liste des tâches communicatives à maîtriser par l'apprenant. Elle peut permettre d'identifier les objectifs d'apprentissage et

d'évaluer les résultats. Les descripteurs contenus dans cette liste sont échelonnés selon les niveaux du CECRL (du A1 au C2) et organisés selon les activités langagières (écouter, lire, interagir à l'oral, faire un monologue à l'oral, écrire).

- un dossier qui comprend un aperçu des travaux de l'apprenant (Little, 2012 : 6). Ce dernier peut choisir d'y mettre ses travaux en cours ou toute autre preuve de ses compétences langagières.

Mais, selon les besoins et le public, différents types de portfolio sont envisageables. En effet, de nombreuses versions existent et il y a possibilité de l'adapter en fonction des objectifs visés en priorité.

6.2.3.4 Objectifs

Le PEL, selon la manière dont il est utilisé peut aider à atteindre des objectifs variés. Nous allons revenir sur un certain nombre d'entre eux, qui correspondent de près ou de loin à ceux qui peuvent être visés dans le cadre du DFL. Selon Little (2011 : 7), le PEL a été conçu pour favoriser l'autonomie des apprenants mais aussi la prise de conscience interculturelle et le plurilinguisme. Nous verrons plus en détail dans le paragraphe 6.2.4 comment le portfolio favorise l'autonomisation de l'apprenant. Concernant la prise de conscience interculturelle et le plurilinguisme, ces objectifs ne correspondaient pas aux objectifs de départ. Tout d'abord, parce que, le temps de formation étant assez réduit (de trois à six mois en moyenne), il est difficile de tout aborder. Ensuite, parce que, la formation se déroulant en milieu homoglotte, les apprenants sont déjà dans un bain permanent de culture française. Cependant, il arrive que certains adultes, malgré leur présence dans un pays depuis de nombreuses années, soient très peu en relation avec des habitants de ce pays et n'aient que rarement l'occasion de sortir, de lire, etc. dans la langue du pays d'accueil. Or, le PEL peut aider à la découverte d'une nouvelle société et à la compréhension culturelle (Lazenby-Simpson, 2012). De la même manière, mettre en avant le plurilinguisme de chacun peut, en plus de le valoriser, permettre à l'enseignant de dérouler son cours en s'appuyant dessus (pour la constitution de groupes de travail, par exemple). Ainsi, le fait de prendre connaissance de ces objectifs a influencé les choix de conception présentés dans le chapitre 7.

A ces objectifs phares du PEL, nous pouvons ajouter les trois suivants, extraits des onze objectifs listés par John Trim (cité par Tagliante, 2005 : 76), et qui correspondent à ceux fixés par le carnet de bord du DFL :

- « renforcer et soutenir la motivation » (Ibid. : 76) : grâce au carnet de bord, les apprenants voient leurs progrès, ce qui peut en effet aider à rester motivé.
- « améliorer, chez les apprenants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage des langues » (Ibid. : 77) : les niveaux du CECRL sont parfois assez difficiles à délimiter, aussi bien pour les formateurs que pour les stagiaires du DFL, le carnet de bord peut aider à mieux cerner ce qui est demandé en terme de compétences. De plus, peu de formateurs abordent les compétences par des actes de parole mais ont plus tendance à travailler à partir d'un thème ou d'un point de grammaire, la liste de repérage du carnet de bord avec des actes de parole peut les inciter à aborder d'autres méthodes.
- « créer ou renforcer, chez l'apprenant, une aptitude à planifier, gérer et évaluer son propre apprentissage » (Ibid. : 77) : on retrouve là l'idée d'autonomisation de l'apprenant, qu'il importe à présent d'aborder.

6.2.4 Portfolio et autonomisation

Le PEL peut aider l'apprenant à acquérir plus d'autonomie et l'enseignant à l'aider dans cette démarche, comme nous allons le voir. Tout d'abord, il peut permettre à l'apprenant de visualiser l'ensemble des compétences à acquérir pour atteindre le niveau souhaité et donc à décider lui-même les points à travailler en fonction de ses faiblesses. Les listes de contrôles de la biographie langagière permettent de planifier et de contrôler les apprentissages, ce aussi bien par les apprenants que par les enseignants (Little, 2011). En effet, elles sont utiles à l'apprenant pour se fixer des objectifs puis pour noter s'ils ont été atteints et à l'enseignant pour valider les compétences acquises. Enfin, s'il est employé dans la langue-cible, il contribue à l'utilisation de celle-ci comme « véhicule de l'apprentissage et de la réflexion » (Ibid. : 14).

D'autre part, le portfolio peut développer la capacité à apprendre, en faisant réfléchir l'apprenant sur la manière dont il apprend le mieux, sur ce qu'il a encore besoin d'apprendre ou encore sur comment il va l'apprendre.

6.2.5 Portfolio et autoévaluation

Le portfolio est un « instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2005 : 12 cité par Little, 2009 : 3), ce qui veut dire qu'il doit aider les apprenants à avoir le contrôle de leur apprentissage ainsi qu'à « apprendre à apprendre » (Little, 2009 : 3). Afin de pouvoir organiser cet apprentissage, à

définir leurs objectifs et leurs priorités, les apprenants doivent déjà avoir la possibilité de faire l'état des lieux de leurs connaissances, c'est pourquoi l'auto-évaluation est indispensable pour atteindre cette autonomie. Pour cela, ils ont besoins d'outils qui leur permettent se « se situer [...] par rapport à eux-mêmes » (Toffoli, 2000 : 146) et ainsi, de se représenter les progrès accomplis et les efforts qui restent à faire. Le PEL fait partie de ces outils.

L'auto-évaluation pratiquée à l'aide du PEL est de type formatif, c'est-à-dire qu'elle fait partie intégrante de l'apprentissage (Little, 2009). La liste de repérage, conçue à partir des descripteurs tirés du CECRL, peut permettre aux apprenants de s'évaluer car cela leur présente de façon assez complète tout ce qu'ils doivent maîtriser pour prétendre se réclamer d'un niveau en langue.

Les apprenants disposent-ils de cette capacité à s'auto évaluer ? Une des craintes des enseignants est qu'ils auraient tendance à se surestimer (ou sous-estimer pour certains) ou encore qu'ils pourraient tricher sur leurs compétences afin de valoriser leur dossier (Little, 2011). C'est pourquoi, les compétences requises pour l'auto-évaluation doivent aussi faire partie des savoir-faire à transmettre aux apprenants, d'où la nécessité de les initier à ce que recouvrent les descripteurs ainsi que les niveaux du CECRL (Little, 2009).

Pour favoriser l'auto-évaluation, Little (2009) conseille, lors de la conception du PEL, d'utiliser les descripteurs du CECRL pour établir la liste des capacités des apprenants, et de donner la possibilité aux apprenants de pouvoir noter leurs progrès. Par exemple le fait de prévoir plusieurs colonnes permet de visualiser cette progression à l'aide de dates allant du moment où l'apprenant a décidé de travailler une compétence jusqu'au moment où il l'atteint.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'autonomisation de l'apprenant requiert une initiation préalable, qui doit être guidée par l'enseignant car tout élève n'est pas forcément prêt à ce genre d'apprentissage (Gruca, 2012), mais aussi une implication des enseignants eux-mêmes. Effectivement, ceux-ci doivent connaître les principes du PEL et son utilité dans l'autonomisation de leurs élèves, ainsi qu'être convaincus de ses bénéfices pour l'apprentissage de la langue (Little et al., 2008). Le carnet de bord se propose d'être un outil permettant de servir de base à ce changement.

Nous proposons à présent d'analyser comment il a été conçu, quels critères ont guidés son organisation et comment la conception a été guidée par les objectifs de départ :

aider les formateurs à concevoir une progression et développer l'autonomie de l'apprenant. Nous verrons ensuite comment cet outil a été perçu par ceux qui l'ont utilisé et les quelques défaillances que j'ai moi-même constatées. Cette analyse se terminera par la proposition de pistes d'améliorations envisagées suite à ces différents commentaires et observations.

Partie 3

-

Analyse et conception de l'outil

Chapitre 7. Conception du carnet de bord

7.1 Observations et recherches en amont

Avant de détailler les différentes observations qui ont servi de base à la conception du carnet de bord, il me semble opportun de revenir sur les quelques questions qui ont précédées le travail de conception. Le résultat de mes observations et le travail de recherche de références qui seront détaillées ensuite m'ont permis de répondre à ces interrogations et m'ont aidé à prendre certaines décisions.

7.1.1 Questionnements préliminaires

Les principaux questionnements ont porté tout d'abord sur la présentation :

- Quel format adopter : papier ou électronique ?
- Faut-il un carnet identique pour tous ou un par niveau ?
- Est-il opportun d'introduire les travaux des apprenants ?

D'autre part, ils ont concerné le contenu :

- Comment imaginer un carnet à la fois complet et contenant une synthèse de toutes les compétences à maîtriser par niveau du CECR et en même temps assez synthétique pour ne pas qu'apprenants et formateurs s'y perdent ?
- Comment présenter et classer les compétences pour qu'elles correspondent à la fois à ce qu'il faut maîtriser pour prétendre avoir atteint un niveau du CECRL et à la manière de travailler des formateurs ?

Pour répondre à ces questions, je me suis servi à la fois des observations faites en classe ainsi que de différents supports, tels que les manuels et les référentiels.

7.1.2 Pratiques de classe des formateurs

Le chapitre 2 a permis de mettre en évidence les pratiques des formateurs ayant conduit au projet d'élaboration d'un carnet de bord. Nous allons maintenant revenir sur les principales caractéristiques ayant influencées la conception du carnet de bord.

Tout d'abord, j'ai remarqué au cours de mes séances d'observation puis d'enseignement en binôme que certains formateurs travaillaient de façon régulière à partir d'exercices structuraux de grammaire. Cette dernière était abordée de manière déductive : le formateur donnait l'explication d'une règle de grammaire puis l'apprenant devait faire

une série d'exercices d'application afin de maîtriser et d'intégrer cette règle. Une autre approche consistait à aborder la langue à partir d'un thème lexical. Dans les deux cas, la règle de grammaire ou le lexique n'étaient pas toujours mis en relation avec un acte de parole ou une situation de communication. Ensuite, j'ai pu noter que la priorité était donnée à l'expression et la production écrites. De plus, même lors d'activités portant sur l'expression orale, la prononciation n'était que rarement travaillée.

L'utilisation du numérique par les formateurs a aussi inspiré la conception. En effet, la pratique du numérique est une exigence du cahier des charges et certaines séances permettaient d'initier les apprenants à l'utilisation de cet outil. D'autre part, le numérique était beaucoup utilisé par certains apprenants pour l'apprentissage de la langue. Certains étaient presque entièrement autonomes et géraient eux-mêmes leur parcours sur la plateforme dédiée. Or, cela ne permettait pas aux formateurs de visualiser la progression (en termes de progrès) de ces apprenants et il n'était pas évident de voir où ils en étaient. Un des objectifs était donc que le carnet de bord permette aussi de valider les compétences acquises grâce à l'utilisation de la plateforme numérique, afin d'éviter d'y revenir lors des séances sans numérique.

Enfin, les modalités d'enseignement variaient en fonction du formateur et du nombre d'apprenants. Selon la composition du groupe, soit ces derniers faisaient des activités différentes, soit travaillaient à plusieurs sur le même thème. La difficulté de faire travailler chacun individuellement était que cela devenait difficilement gérable au-delà de 6 ou 7 apprenants. D'où la nécessité parfois de faire des regroupements et de donner à plusieurs les mêmes activités, ce qui permettait de gagner du temps et de ne pas faire trop d'explications et de corrections individuelles. Pour constituer des groupes, les formateurs regroupaient des apprenants de niveaux similaires qui travaillaient sur le même thème et les mêmes supports. Or, ils ne tenaient pas forcément compte des préférences de chacun en matière de modalités d'apprentissage.

7.1.3 Les ressources utilisées

Afin d'avoir un éventail le plus large possible des compétences à maîtriser pour chaque niveau du CECRL, je me suis appuyée sur plusieurs ressources.

Tout d'abord, le PEL m'a été utile pour le choix des différents éléments à développer. En effet, il a servi de base à la mise en page des parties suivantes : le passeport des langues, qui correspond dans le carnet de bord à la page de présentation (voir annexe 1,

p.78), et la biographie langagière, qui comprend les actes de paroles, les compétences grammaticales et lexicales et la prononciation.

Pour avoir un éventail des compétences communicatives langagières à maîtriser, j'ai consulté les manuels de FLE les plus utilisés par les formateurs de l'IFPA, pour le niveau A1.1., un manuel de préparation au Diplôme Initial de Langue Française (DILF) et des manuels d'alphabétisation (MaClé Alpha, entre autres). Pour les autres niveaux, j'ai consulté des manuels tels que « Alter ego » (éditions Didier), « Objectif Express » (éditions Hachette) ou « Tendances » (éditions Clé International). Afin d'être le plus exhaustive possible, d'autres manuels ont été consultés comme « Nouveau Rond-Point » (éditions Maison des langues) et « Saison » (éditions Didier).

Le Référentiel de l'Alliance Française a été d'une aide précieuse pour répertorier les descripteurs du CECRL et établir les listes de repérage, que ce soit les actes de parole, les savoir-faire, les contenus grammaticaux ou le lexique à aborder à chaque niveau. Ce référentiel m'a été tout spécialement utile pour établir la liste des actes de parole, entrée qui n'est que peu voire pas utilisée par les formateurs pour faire acquérir des savoirs aux apprenants. Or, j'ai tenu à introduire cette liste car je pense que cela a son importance dans la formation des apprenants car cela permet de rendre l'apprentissage plus concret. De plus, j'ai émis l'hypothèse qu'à terme, cela pourrait influencer les formateurs et faire évoluer leur manière d'enseigner. Il n'est pas question ici de remettre en question les pratiques des formateurs mais d'imaginer que le fait de pouvoir adopter différentes tactiques d'enseignement pourrait leur donner des atouts pour individualiser davantage l'enseignement.

Le cahier des charges du DFL m'a été utile pour développer la partie sur les projets des apprenants après la formation. En effet, l'objectif du financeur est certes de faire progresser les apprenants en termes de maîtrise de la langue française mais aussi et surtout, à terme, de leur permettre de s'insérer professionnellement. C'est pour cela qu'une des missions de l'organisme de formation et d'aider les bénéficiaires à s'orienter à la fin de leur parcours. Le carnet de bord comprend donc une page où les apprenants peuvent noter leurs projets en termes d'emploi ou de formation. De plus, cela peut les aider à réfléchir sur leurs projets d'avenir. Le fait d'avoir une idée plus précise de ces derniers pourrait leur faire prendre conscience de leurs besoins en matière d'apprentissage de la langue et leur

permettre de fixer des priorités dans les compétences à acquérir. Autant de points qui contribuent à leur autonomisation.

Ces différents supports ont permis d'établir des listes de repérage les plus exhaustives possible avec le maximum de points devant être traités pour chaque compétence langagière pour les différents niveaux, du débutant jusqu'à l'intermédiaire. Malgré tout, j'ai décidé de laisser des espaces libres à la suite de chacune des compétences afin de permettre aux formateurs et aux apprenants de rédiger eux-mêmes des notions qui auraient été abordées et qui n'auraient pas été listées.

Après avoir vu l'ensemble des éléments qui ont permis de faire les choix nécessaires à la conception du carnet de bord, nous allons à présent détailler les différentes parties de l'outil en lui-même afin de voir en quoi elles pourraient aider à atteindre les objectifs de départ : l'individualisation, le suivi et l'autonomisation tout au long de l'apprentissage.

7.2 Choix de conception

7.2.1 Choix de présentation

Après avoir hésité à faire un carnet de bord commun pour tous, le choix a été fait de mettre un place un carnet pour chacun des niveaux présents, du A1.1. au B2. Ceci pour ne pas faire un document trop épais, ce qui aurait dissuadé apprenants et formateurs de le lire dans son intégralité, en plus de faire perdre beaucoup de temps pour trouver la compétence à valider recherchée.

Le format papier a été privilégié par rapport au format électronique pour les raisons suivantes. Tout d'abord parce que, l'accès au numérique n'étant pas égal pour tous et certains apprenants n'ayant pas d'ordinateur chez eux, ils n'auraient pas pu consulter leur carnet de bord chez eux et il y aurait eu très peu de probabilité qu'ils continuent à l'utiliser, surtout à la fin de la formation. De plus, il n'y avait pas toujours d'ordinateurs disponibles à l'IFPA non plus. Malgré la présence d'une salle informatique et d'ordinateurs portables dans les locaux, cela n'était pas suffisant pour que tous les apprenants y aient accès simultanément. Il n'aurait donc pas toujours été possible de consulter ou remplir le carnet de bord au moment voulu. Pour ces diverses raisons, j'ai pris la décision de ne faire qu'un format papier, même si cela présente des risques plus élevés en matière de perte ou de dégradation.

Cependant, suite à la période de confinement durant laquelle les apprenants ont dû travailler chez eux, je me suis demandé si un portfolio numérique n'aurait pas été plus opportun. En effet, les différents acteurs auraient pu continuer à l'utiliser et je pense qu'il aurait pu faciliter l'apprentissage à distance. Malheureusement, cette interruption a été trop rapide et abrupte pour me permettre de changer mon fusil d'épaule.

En ce qui concerne la typographie du document, j'ai décidé d'utiliser la police « Comic sans MS » pour tous les niveaux du A1.1 au B1, ce afin de faciliter la lecture. En effet, pour les apprenants qui ne maîtrisent pas encore l'alphabet latin, le fait d'utiliser trop de polices différentes aurait perturbé la lecture et rebuté certains. Pour le niveau B2, j'ai fait le choix de varier les polices car, à partir de ce niveau les apprenants doivent être capables de lire et comprendre différentes écritures.

Enfin, concernant les différentes parties, la décision a été prise de ne pas introduire de dossier avec les travaux des élèves, comme cela est préconisé dans le PEL. Ce choix a été fait essentiellement pour une raison d'organisation et pour alléger le document. Il me semblait difficile de demander aux apprenants, parmi lesquels certains venaient tout juste avec un stylo, de venir avec un classeur ou tout autre porte document qui aurait permis d'y ranger leur carnet de bord et une sélection de leurs travaux. L'autre raison est que ces travaux auraient été uniquement à l'écrit. Or, certains apprenants qui écrivaient à peine pouvaient avoir un très bon niveau à l'oral, ce dossier n'aurait donc pas été représentatif de leur niveau et cela aurait pu être frustrant pour eux de ne pas pouvoir faire apparaître l'étendue de leurs capacités. Une fois encore, je me suis rendu compte a posteriori que le fait d'avoir choisi un format papier avait limité les possibilités car un format numérique aurait permis d'introduire des fichiers audios et par là même, de valoriser toutes les compétences.

Après avoir détaillé la présentation générale de l'outil, nous allons maintenant détailler ses différentes composantes et revenir sur les raisons qui ont motivé la décision de leur introduction dans le carnet de bord.

7.2.2 Les différentes parties du carnet de bord

7.2.2.1 Le passeport de langues

La lecture du PEL a motivé l'introduction d'un passeport des langues (annexe 1, p.82) où l'apprenant peut inscrire ses coordonnées ainsi que les langues qu'il parle ou qu'il a déjà apprises.

Langues parlées dans ma famille

Langue	Ecouter/ Parler	Lire/ Ecrire

Langues apprises à l'école ou dans un autre pays

Langue	Ecouter/ Parler	Lire/ Ecrire

Extrait du carnet de bord : passeport de langue

Cette partie permet de valoriser le plurilinguisme de chacun, même si cela n'était pas l'objectif principal lors de la création. En effet, j'ai pu remarquer que certains apprenants n'avaient pas conscience de la richesse du fait de parler plusieurs langues. La langue parlée dans leur famille, par exemple, n'était pas mise en valeur. Je me rappelle entre autres avoir aidé une apprenante à chercher comment s'écrivait « Malinké », la langue qu'elle avait apprise et qu'elle parlait en Côte d'Ivoire.

J'ai aussi découvert que certains apprenants parlaient quatre ou cinq langues différentes, ce qui m'a permis d'échanger quelques mots avec eux dans une autre langue que le français. Cela m'a été aussi utile à plusieurs reprises pour expliquer un mot que je n'arrivais pas leur expliquer en français. En plus du côté pratique de pouvoir échanger dans une langue qui leur était plus familière, cela valorisait aussi leur plurilinguisme. Enfin, le fait de parler une langue en commun autre que le français pouvait permettre aux apprenants de s'entraider ; d'où l'intérêt de connaître les différentes langues parlées par chacun afin de proposer parfois des regroupements où le fait de parler la même langue peut permettre de

travailler collectivement sur une activité. À l'inverse, le fait de mettre dans un groupe des apprenants ne partageant pas d'autre langue que le français peut les obliger à communiquer dans cette langue.

7.2.2.2 La biographie langagière

La biographie langagière s'inspire des descripteurs du CECRL qui précisent les compétences à maîtriser en fonction du niveau à atteindre.

J'ai décidé de la scinder en plusieurs parties afin de valider les différentes compétences à maîtriser. Tout d'abord, une partie pour les actes de paroles, appelée « communiquer » (annexe 2, p.83), à laquelle j'ai ajouté une partie pour les connaissances grammaticales (annexe 3, p.88) et une pour le lexique (annexe 4, p.91). Cette décision a été prise suite aux observations des pratiques de classe qui ont fait ressortir le fait que certains formateurs (et apprenants) préféraient approfondir des points de grammaire ou de vocabulaire, sans forcément les relier à un acte de parole. Il m'a semblé important de les distinguer car il aurait été difficile pour les apprenants de faire le lien entre les deux pour valider leurs acquis. C'est pourquoi les compétences se recoupent parfois, comme, par exemple, la compétence « exprimer une possibilité » dans la partie « Communiquer » est redondante avec la connaissance du subjonctif « pour exprimer un doute, une possibilité », présente dans la partie « Grammaire ».

Par contre, les actes de paroles de la partie « Communiquer » n'ont pas été réunis selon qu'ils soient oraux ou écrits mais ils ont tous été regroupés, ceci afin d'éviter aux utilisateurs d'avoir à trop chercher pour valider une compétence. Néanmoins, lorsqu'une compétence doit être maîtrisée plus spécifiquement à l'écrit ou à l'oral, cela est spécifié, comme dans les exemples suivants extraits du carnet de bord de niveau A1.

Donner ses coordonnées

	Je peux le faire	Formateur
Ecrire son adresse et son numéro de téléphone		
Donner son adresse à l'oral		

Se présenter

	Je peux le faire	Formateur
Dire son nom et son prénom		
Epeler son nom et son prénom		

Extraits du carnet de bord niveau A1 : Communiquer

La biographie langagière comprend aussi une page intitulée « Compétences culturelles » (annexe 5, p.95). Elle comprend à la fois des compétences sociolinguistiques, comme le fait de savoir adopter son langage à son auditeur (utilisation tutoiement ou du vouvoiement, le ton et le volume de la voix utilisés en fonction de là où on se trouve) ou les formules à utiliser à l'écrit en fonction du destinataire.

	Je sais le faire	Formateur
Utiliser les formules adaptées en fonction de la personne à qui l'on écrit « Monsieur / Cher ami... »		
Utiliser la ponctuation		
Lire et écrire dans différentes écritures		

Extrait du carnet de bord : Compétences culturelles

Dans cette partie, a aussi été ajouté un encadré incluant quelques activités concernant quelques activités culturelles et sociales pouvant être effectuées dans le pays d'accueil :

	Je l'ai déjà fait	Formateur
Aller au cinéma voir un film en français		
Lire un livre, une bande dessinée en français		
Ecouter les informations en français		
Saluer mes voisins		
Me promener dans ma ville pour découvrir un nouveau quartier		
Faire une activité sportive ou culturelle		

Extrait du carnet de bord : Compétences culturelles

L'introduction de cette partie n'était pas prévue à l'origine et ne faisait pas partie de mes objectifs de départ et, comme on peut le voir, les quelques compétences développées sont loin d'être exhaustives mais j'ai malgré tout tenu à les mettre dans le carnet de bord car elles sont nécessaires pour l'intégration dans la société française. De plus, lors de la surveillance de l'examen du DELF, j'ai pu noter que certains sujets à l'oral demandaient de parler d'un film ou d'un livre que le candidat avait vu ou lu. Le fait de mentionner ce type d'activité dans le carnet de bord a pour objectif d'inciter certains apprenants à s'y intéresser.

Ensuite, se trouve une page avec la prononciation des différents sons du français (annexe 6, p.96). L'ajout de cette partie a été décidé lorsque, la semaine précédant le passage de l'examen du DELF, j'ai fait réviser un petit groupe d'apprenants sur la

production orale. Une élève d'origine chinoise avait beaucoup de difficultés avec la prononciation de certains sons et je me suis aperçue qu'elle utilisait les termes appropriés mais que sa prononciation faisait que je ne les comprenais pas. Or, elle se présentait au niveau B1 et, selon le CECRL, à ce niveau la prononciation « est clairement intelligible »²⁰. Elle avait par ailleurs un très bon niveau en compréhension écrite et orale, comme cela s'est vu confirmé par les résultats du DELF où elle a obtenu 21.5/25 à ces deux compétences alors qu'elle n'a obtenu « que » 13.5/25 en production orale.

En ce qui concerne l'ordre des compétences à acquérir, je n'ai pas cherché à en choisir un plutôt qu'un autre et celui-ci correspond peu ou prou à l'ordre dans lequel les savoirs sont abordés dans les manuels. Sachant qu'au cours de la formation du DFL, il n'y a pas deux apprenants qui suivent le même parcours d'apprentissage, il ne semblait pas opportun de classer les compétences selon un ordre particulier. L'essentiel étant que formateurs et apprenants s'y retrouvent pour valider ce qui a été acquis, programmer ce qui reste à travailler pour atteindre les objectifs fixés, sans forcément respecter une organisation stricte. Ainsi, le carnet de bord permet d'individualiser la progression, ainsi que le recommande le CECRL (voir paragraphe 5.2) et la complétion conjointe par le formateur et l'apprenant permet d'avoir une progression polycentrique (Borg, 2001), qui tient compte de chacun des acteurs.

7.2.2.3 *Le numérique*

Une page du carnet de bord est dédiée aux compétences numériques (annexe 7, p.97), une première partie permet de valider les compétences de base :

Avec un ordinateur, je sais :

- Le mettre en marche, l'éteindre
- Faire une recherche sur internet
- Ecrire un texte, une lettre
- Ecrire et envoyer un courriel
- Enregistrer un document (sur mon ordinateur, sur une clé USB)
- Imprimer un document

Extrait des carnets de bord niveaux A1 à B2

Celles-ci ont été sélectionnées en fonction du cours effectué par le formateur qui était plus spécifiquement chargé de l'enseignement du numérique. Le développement de

²⁰ CECRL, p. 92

ces compétences fait partie des demandes du cahier des charges, en plus d'être une compétence indispensable pour de nombreux domaines de la vie courante (faire des démarches administratives, trouver un emploi...).

Cette partie tient aussi compte des capacités à se servir des différentes fonctions d'un téléphone car aujourd'hui, de nombreuses applications permettent de faire un certain nombre de démarches grâce à cet outil. Ce type de compétences n'était pas abordé par les formateurs de l'IFPA mais j'ai souhaité l'introduire dans le carnet de bord car la maîtrise des principales fonctions d'un smartphone me paraît aujourd'hui indispensable, d'autant plus que la majorité, pour ne pas dire la totalité, des apprenants possédaient cet outil. Les quelques compétences déclinées ont été sélectionnées suite à quelques discussions avec les apprenants concernant leur utilisation de leur téléphone portable, parmi lesquels :

- Envoyer un message (SMS)
- Prendre des photos
- Télécharger une application

Extrait des carnets de bord niveaux A1 à B2

Enfin, la partie numérique inclue l'apprentissage par l'intermédiaire de sites ou outils disponibles en version numérique.

- Je sais me connecter à la plateforme du DFL
- Je connais des applications pour m'entraîner en français
- Je connais des sites pour améliorer ma compréhension (TV5 Monde...)

Extrait des carnets de bord niveaux A1 à B2

La mention de ces différentes modalités d'apprentissage a pour objectif non pas tant la validation de compétences mais plutôt le fait de servir de pense-bête pour les formateurs. En effet, certains apprenants étaient volontaires pour travailler à l'aide du numérique et en faisaient la demande mais d'autres n'osaient pas forcément et les formateurs ne pensaient donc pas toujours à leur proposer. Or, l'accès à la plateforme du DFL ou à d'autres sites d'apprentissage, permet non seulement de développer son autonomie mais aussi de travailler en dehors des heures de formation en face à face et donc de progresser plus rapidement ou, en tous cas, différemment.

7.2.2.4 Préférences d'apprentissage

Un paragraphe concerne la façon dont les apprenants apprennent le mieux (annexe 8, p.98) :

J'apprends mieux :

- En écrivant, en lisant
- En écoutant, en parlant

Extrait du carnet de bord : Préférences d'apprentissage

Cette page comprend aussi les préférences en matière de modalités de travail :

J'apprends mieux :

- Tout seul
- En groupe

Extrait du carnet de bord : Préférences d'apprentissage

L'intérêt de connaître les préférences de l'apprenant en matière d'apprentissage est double pour le formateur : il lui permet de proposer des supports plutôt écrits ou oraux, en fonction de ce qui convient le mieux pour faciliter l'acquisition des compétences par l'apprenant.

Cette partie a donc pour objectif d'aider le formateur à choisir les modalités de travail en début de séance. Ainsi, même si le travail en groupes est bénéfique et nécessaire pour apporter un peu de cohésion entre les apprenants, d'autant plus dans un système où les groupes sont flexibles et où les apprenants ne sont pas toujours ensemble, le fait de tenir compte de cette préférence pourrait permettre à certains de travailler selon leurs inclinations. De plus, dans une situation où les apprenants ont des niveaux différents mais préfèrent travailler à plusieurs, le formateur peut décider de leur faire faire une activité en commun avec différents niveaux de difficulté. Il favorise ainsi l'entraide et le tutorat entre les apprenants. Ce type d'organisation n'empêche en rien l'individualisation des parcours si chacun travaille à son rythme et selon ses objectifs (Toffoli, 2000).

A posteriori, cette partie du carnet de bord est apparue comme étant assez succincte et la « gestion préférentielle » (Trocmé, cité par Courtillon, 2003 : 23) pourrait être plus largement développée, à l'aide de caractéristiques plus précises comme les différents types de profils : visuel, auditif ou kinesthésique (ibid., 2003).

7.2.2.5 Compréhension des consignes

Une page (annexe 9, p.99) reprend les principales consignes auxquelles les apprenants peuvent être confrontés, à l'oral et à l'écrit. En effet, j'avais pu constater en surveillant les épreuves du DELF que certains apprenants, surtout aux niveaux débutants, ne comprenaient pas les consignes de certains exercices, ils ne pouvaient donc pas

répondre correctement. C'est ce qui a motivé le développement d'un certain nombre de consignes récurrentes dans les documents d'examen.

7.2.2.6 Le monde professionnel et la poursuite de parcours

Le carnet de bord se termine par les compétences à maîtriser pour intégrer le monde professionnel, parmi lesquels :

- « **Comprendre une offre d'emploi** »
- « **Faire un C.V.** »
- « **Ecrire une lettre de motivation** »
- « **Passer un entretien d'embauche** »

Extrait du carnet de bord : Le monde professionnel

Puis, on trouve les projets des apprenants après la formation : intégrer le monde professionnel ou poursuivre par une autre formation. En effet, favoriser l'insertion professionnelle fait partie des objectifs de la formation et, même si les apprenants ne viennent pas spécifiquement pour faire un CV ou une lettre de motivation, il arrive que les formateurs les aident à rédiger ces documents. Enfin, connaître les projets des élèves après la formation permet de mieux cerner leurs objectifs d'apprentissage et donc, de leur proposer des activités en rapport. Par exemple, une apprenante souhaitait reprendre un restaurant à la suite de sa formation. Lui proposer des activités permettant de développer des compétences en rapport avec la restauration aurait pu lui être tout particulièrement utile.

7.2.3 La validation des compétences

Afin de valider les compétences, j'ai décidé de ne proposer que deux colonnes : une pour l'apprenante et une pour l'enseignant. Ainsi, la préconisation de Little (2009) de proposer plusieurs colonnes pour permettre à l'apprenant de noter son évolution à l'aide d'items tels que « un peu », « moyennement » ou « bien » pour indiquer la maîtrise d'une compétence, n'a pas été retenue. Dans ce contexte, cela m'a paru trop laborieux et pas assez précis. En effet, la différence entre maîtriser « un peu » et « moyennement » une compétence apparaît comme trop subjective pour que cela soit utile de faire apparaître ce niveau de détail. De plus, compte tenu du temps de formation imparti relativement court, les apprenants n'auraient pas forcément eu le temps de faire apparaître l'évolution de leur degré de maîtrise. Par contre, le fait de leur laisser l'initiative de choisir eux-mêmes leur système de validation m'a semblé plus adapté.

Lors de la distribution, j'expliquais aux apprenants qu'ils pouvaient remplir la colonne qui leur était réservée à leur convenance ; soit attendre de maîtriser totalement la compétence pour la valider par un signe de leur choix soit noter la date à laquelle ils l'avaient abordée, même s'ils n'étaient pas sûrs de la maîtriser. J'ai fait la même démarche auprès des formateurs, qui avaient aussi le choix de remplir le carnet à leur convenance ; soit en mettant la date à laquelle la notion avait été abordée, soit une appréciation si elle était à revoir ou à travailler autrement, soit un signe pour indiquer la maîtrise entière d'une compétence. Ce afin de se rappeler ce qui avait déjà été vu, et éventuellement de permettre à leurs collègues d'en prendre connaissance en cas de changement de formateur, et de savoir sur quelles notions il fallait encore travailler.

La période de test du carnet de bord n'a pas été suffisante pour permettre de juger si cette présentation était adaptée. Il peut sembler effectivement plus opportun de proposer différents items pour la validation des compétences (tels que +/+/+++), ce pour homogénéiser les pratiques des différents acteurs et pour améliorer la visibilité afin de suivre la progression des apprenants.

7.3 Conception et objectifs à atteindre

Les choix de conception ayant été explicités, il est possible de voir en quoi les composantes du carnet de bord peuvent aider à atteindre les objectifs fixés en amont, c'est-à-dire le fait de favoriser l'individualisation de l'enseignement, d'établir une progression et de pouvoir suivre l'avancée des élèves du côté du formateur et le fait de devenir plus autonome et de valoriser ses compétences du côté de l'apprenant.

7.3.1 Carnet de bord et individualisation

Le carnet de bord permet à l'apprenant de noter ses préférences d'apprentissage, voire d'en discuter avec le formateur si les deux le remplissent conjointement. Connaître les préférences de chacun permet au formateur de s'y adapter et de proposer des activités en fonction de celles-ci. De plus, le fait de ne pas imposer d'ordre ou de rythme dans l'acquisition des compétences permet à chacun d'avancer à son propre tempo, ainsi qu'il est préconisé par le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994, cité par Toffoli, 2000 : 63). Par ailleurs, avoir connaissance des projets de l'apprenant aide le formateur à lui proposer de travailler des compétences en lien avec ses objectifs. Pour ces différentes raisons, le carnet de bord peut être utile pour tendre vers une individualisation maximale des parcours de formation.

7.3.2 Carnet de bord et progression

Le carnet de bord permet au formateur à visualiser l'ensemble des compétences à maîtriser. En fonction du niveau de l'apprenant à son arrivée, il lui distribue le carnet de bord correspondant, ce qui n'empêche pas de lui en donner un autre d'un niveau supérieur en cours de formation si une capacité langagière est très bien maîtrisée. Le fait d'avoir une établi une liste quasi-exhaustive des notions à assimiler pour chaque niveau du CECRL à l'aide de référentiels et de différents manuels, permet à la fois de faire le point sur ce que l'apprenant connaît déjà, de valider au fur et à mesure ce qu'il apprend et de l'aider à sélectionner ce qu'il veut ou doit travailler pour atteindre ses objectifs.

Le carnet de bord peut aussi aider le formateur à organiser sa séance, à faire travailler certains apprenants en groupes et d'autres en individuels. Il peut les regrouper en fonction de leur niveau ou au contraire décider de mélanger des niveaux différents pour favoriser le tutorat. Même si cela pouvait être fait sans le carnet de bord, celui-ci permet de gagner du temps et de faire ces choix plus rapidement en début de séance, même sans connaître tous les élèves du groupe. On retrouve là la fonction de présentation du portfolio, qui permet à l'apprenant de montrer au formateur à quel niveau de son apprentissage il en est.

La colonne dédiée à l'enseignant permet de noter ce que celui-ci trouve utile. Ainsi, si une compétence a été abordée mais qu'elle n'est que partiellement maîtrisée, il peut le mentionner afin que, lorsque l'apprenant reviendra en cours, cette notion puisse être à nouveau travaillée.

7.3.3 Carnet de bord et autonomisation

À l'aide du carnet de bord, l'apprenant a une vision globale de toutes les compétences qu'il lui faut maîtriser pour prétendre avoir le niveau visé. Cela lui permet de programmer ce qu'il va devoir étudier pendant sa formation. Il peut ainsi prendre conscience de l'étendue du chemin à parcourir. En effet, il est arrivé que certains apprenants du DFL commencent la formation avec des velléités de se présenter au DELF à un niveau supérieur à celui qu'il était possible d'atteindre durant le temps imparti. Afin de leur faire prendre conscience du niveau de difficulté, les formateurs n'avaient pour seule option que de leur présenter une épreuve du DELF tirée des annales. Même si cela permettait de les dissuader de viser trop haut, cela pouvait aussi avoir tendance à les décourager. Leur distribuer un carnet de bord correspondant à leur niveau permettrait de valoriser leurs acquis antérieurs et, plutôt que de les mettre devant un mur infranchissable,

de leur faire voir le chemin déjà parcouru et les progrès restant à faire. On rejoint ici la fonction pédagogique du portfolio.

Ainsi, en début de parcours, l'apprenant peut commencer par s'auto-évaluer en notant les compétences déjà maîtrisées (ou qu'il pense maîtriser), ce qui le rassure et lui donne confiance en ses capacités d'apprentissage. Puis, au cours de la formation, il valide ce qu'il apprend au fur et à mesure, ce qui lui permet de visualiser ses progrès. Il a aussi la possibilité de prévoir ce qu'il veut aborder grâce aux listes de repérage. En fonction de ses préférences et de ses objectifs, il peut choisir de travailler des points de grammaire, sa prononciation ou un acte de parole. Avoir accès à l'ensemble des descripteurs correspondant à un niveau permet d'anticiper et de programmer ce qu'il lui sera possible de voir au cours de sa formation. Par exemple, une apprenante souhaitait travailler dans la restauration après sa formation de français. Le fait de connaître son projet a permis de lui proposer des activités en lien avec ce projet. Avoir un document où consigner ses progrès aurait permis, en plus, de lister les compétences à maîtriser pour ce type d'emploi (comme, par exemple, donner des conseils, comprendre des ordres, utiliser le vocabulaire de la cuisine et des aliments), et ainsi, de travailler en priorité l'acquisition de celles-ci.

Avoir un outil de ce type permet à l'apprenant d'être conscient de ce qu'il lui sera potentiellement possible d'apprendre (même si la vitesse de progression varie selon les individus) et de ne pas être déçu en se fixant des objectifs trop élevés. Tout au long du parcours, l'apprenant évalue ses progrès conjointement avec le formateur qui valide l'acquisition de nouvelles compétences. De cette manière, l'apprenant peut soit se fixer de nouveaux objectifs, soit réajuster ces derniers en fonction de ses résultats.

A la fin de son parcours DFL, l'apprenant garde son carnet de bord et peut s'en servir, soit pour justifier de sa progression (auprès de l'organisme prescripteur par exemple), soit pour poursuivre sa progression en français (en auto-formation ou lors d'une autre formation). C'est à nouveau la fonction de présentation, telle qu'elle est définie par Berthiaume et Daele (2010), que l'on retrouve ici, cette fois pas pour afficher les compétences acquises en cours de formation mais pour faire valoir ses acquis par la suite.

Chapitre 8. Retours d'expérimentation

Une période de test était prévue pour voir si le carnet de bord était ou non opérationnel ainsi que pour observer s'il pouvait contribuer à résoudre certaines difficultés au sein du DFL. Or, la distribution des premiers documents ayant eu lieu juste avant les deux mois de confinement et, durant cette période, le suivi des apprenants ayant été fait à distance, les carnets de bord n'ont pas été beaucoup utilisés. Lorsque j'ai pu reprendre le suivi, certains apprenants avaient déjà presque fini leur parcours, j'ai donc repris leurs carnets avec eux pour valider les compétences acquises mais ceux-ci n'avaient pas été utilisés tout au long de leur formation. Ils ont donc servi à faire un bilan en fin de parcours plutôt qu'à suivre la progression de l'apprenant, comme cela était initialement prévu.

Ainsi, compte tenu de la période relativement courte durant laquelle l'outil a pu être testé ainsi que le nombre limité d'apprenants l'ayant utilisé, il n'est pas possible de tirer des conclusions fermes et définitives sur son utilité. Cependant, j'ai malgré tout tenu à recueillir quelques avis émanant aussi bien des formateurs que des apprenants afin d'avoir leur premiers ressentis concernant ce type d'outil. Pour cela, j'ai distribué des questionnaires à ceux que j'ai eu l'occasion de revoir avant la fin de mon stage. Ces questionnaires (annexe 12, p.102 et annexe 13, p.103) sont très courts et ne tiennent pas compte du profil de chacun car, compte tenu du fait que seuls trois formateurs et une dizaine d'apprenants y ont répondu, il n'y aurait eu aucun intérêt à faire des regroupements par âge, sexe, nationalité ou autre. D'autre part, le choix de faire des questionnaires plutôt que des entretiens a été motivé par le peu de retours attendus, la période de test du carnet de bord ayant été fortement réduite. Le fait de pratiquer des entretiens n'aurait donc vraisemblablement pas apporté d'élément supplémentaire.

8.1 Du côté des formateurs

Le questionnaire adressé aux formateurs commence par demander si ceux-ci s'étaient servis du carnet de bord. A cette question, deux ont répondu positivement. En effet, sur les six formateurs qui intervenaient régulièrement sur le DFL, seuls trois étaient présents lors de la distribution et auraient pu éventuellement l'utiliser.

Les formateurs qui se sont servi du carnet de bord l'ont fait pour :

- Un « *suivi (facilité) de la progression des apprenants : avoir un aperçu des points ou thématiques travaillés* »²¹
- « *Voir ce qui a déjà été travaillé, ce qui est acquis ou non. Les aider à le compléter* »

Au regard de ces réponses, on peut voir que les formateurs se sont servi du carnet de bord comme outil de suivi, pour voir où en étaient les apprenants et ce qu'il restait à travailler. On voit aussi qu'un formateur a apporté son aide pour le remplir. Les objectifs et les principes d'utilisation de l'outil en tant qu'aide à l'auto-évaluation ont donc bien été atteints.

À la question « Vous a-t-il été utile ? », la réponse « Oui » a été cochée par les deux formateurs et les raisons suivantes ont été apportées :

- « *Avoir une visibilité sur la progression pédagogique de l'apprenant. Point de repère dans une équipe où plusieurs formateurs interviennent* »
- « *Outil d'échanges avec l'apprenant. Véritable lien entre les formateurs facilitant l'adaptation au niveau de progression de l'apprenant* »

Parmi les formateurs ayant répondu au questionnaire, un seul n'a pas utilisé le carnet par manque de temps. Ce formateur a malgré tout proposé une piste d'amélioration : la mise en place d'« *une version digitale (quizz en ligne, formulaire Word ou Excel)* ». Il est vrai que j'avais hésité à concevoir ce carnet de bord sous un format numérique, idée qui n'avait pas été retenue compte tenu des difficultés d'un certain nombre d'apprenants pour se servir des outils numériques. Je me suis rendu compte a posteriori que ces réticences étaient peut-être aussi dues à mes propres difficultés à maîtriser ces derniers, ce qui ne m'aurait pas permis de concevoir un carnet de bord électronique à la hauteur de mes attentes. Par ailleurs, concernant les apprenants, cela aurait pu être un moyen de les initier au numérique, grâce à une utilisation régulière.

La période de test du carnet de bord a été trop courte pour tirer des conclusions quant à son efficacité. Malgré tout, l'essence même du projet semble avoir été saisie par les formateurs et sa fonction de transmetteur d'informations entre les différents formateurs a été accréditée comme en témoigne cet extrait d'un questionnaire :

²¹ Les notes en italique sont des extraits des réponses aux questionnaires

« *Véritable lien entre les formateurs [...]* ».

Cet objectif était vraiment l'épine dorsale du projet et les formateurs s'en sont servi comme tel. On voit qu'il a aussi permis des échanges entre formateur et apprenants : « *outil d'échanges avec l'apprenant* ». On peut supposer que celles-ci ont concerné l'apprentissage et la façon de travailler de l'élève et qu'elles ont pu l'aider à apprendre à apprendre.

L'outil a aussi facilité « *l'adaptation au niveau de progression de l'apprenant* ». C'est-à-dire que la progression ne se fait plus selon un programme prédéfini par le formateur ou une institution mais en fonction des capacités de l'élève et de sa vitesse de progression et d'assimilation des compétences.

Aucun formateur n'a fait de propositions d'améliorations, ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas possible de perfectionner ce carnet de bord mais plutôt que le temps a dû manquer pour en faire émerger les défauts de conception.

En ce qui me concerne, j'avais émis l'hypothèse qu'un outil comme le carnet de bord pourrait éventuellement faire évoluer les pratiques des formateurs. En effet, ces derniers ont l'habitude de travailler sur un thème lexical ou un point de grammaire plutôt qu'à partir d'un acte de parole. Or, les observations faites en classe ont fait apparaître le fait que certains apprenants avaient beaucoup de mal à réinvestir leurs compétences linguistiques (lexicales, grammaticales) dans des productions écrites libres alors qu'ils les maîtrisaient dans les exercices structuraux. On peut supposer que le fait de disposer d'une liste de repérage du carnet de bord avec des actes de parole pourrait inciter les formateurs à essayer d'autres méthodes. Cet objectif n'était que secondaire et demande certainement une plus grande période d'utilisation afin de faire émerger ces éventuels changements, qui impliquent aussi beaucoup de remises en question, c'est pourquoi il n'a pas été plus approfondi.

8.2 Retours des apprenants

La dizaine de questionnaires remplis par les apprenants à la fin de mon stage permet de faire quelques remarques et suggestions quant à l'accueil et l'utilisation du carnet de bord par ces derniers. Une fois encore, le petit nombre de personnes interrogées ne permet pas de tirer des conclusions généralisantes, mais simplement d'avoir un aperçu et quelques réactions des utilisateurs. En plus du nombre restreint d'apprenants ayant rempli le questionnaire, une autre difficulté a limité les remarques qui auraient pu être

faites : compte tenu de la diversité des langues parlées par les apprenants, les questionnaires ne pouvaient se faire dans leurs langues. Pour les niveaux débutants, cela a compliqué les échanges même si, pour ceux qui avaient un bon niveau à l'oral, je leur ai lu les questions et ai noté moi-même les réponses, ce qui leur a permis de s'exprimer plus facilement. Enfin, pour ceux qui n'avaient pas eu le temps de s'en servir, les questions étaient posées au conditionnel afin d'avoir leur avis sur une utilisation possible de l'outil.

Les apprenants ont trouvé que le carnet de bord pouvait leur être utile pour : « *avoir un meilleur niveau en français* », « *noter ce que j'ai appris* », « *la grammaire* », « *expliquer aux formateurs ce que je sais faire* » ou encore, « *noter ce que j'apprends* ».

Ces exemples de réponses donnent une idée des différentes façons dont l'outil pourrait être utilisé : pour noter les progrès effectués, pour partager ses progrès avec les formateurs et pour progresser en français. Dans ces différents cas, l'objectif est à peu près identique, il renvoie à la progression de l'apprenant, au fait de pouvoir identifier ces progrès et, éventuellement, de pouvoir les justifier. On retrouve là les deux fonctions du portfolio : la fonction de présentation (au formateur, pour montrer les compétences maîtrisées) et la fonction pédagogique, dans le sens où celui-ci leur permet de faire le point sur leur apprentissage en notant tout ce qu'ils ont appris.

En ce qui concerne les utilisations ultérieures qui pourraient être faites du carnet de bord, deux cas de figures ont pu être dégagés: soit les apprenants pensaient continuer à l'utiliser après la formation et ont fait les réponses suivantes : « *pour apprendre de nouvelles choses* », « *j'ai envie de continuer* », « *pour voir ce qui reste à apprendre* » ; soit les apprenants ont dit qu'ils ne l'utiliseraient plus pour les raisons suivantes : « *pas d'autre formation de français* » ou « *je ne fais pas un autre cours de français* ».

On peut faire les suggestions suivantes à partir de ces réponses : les apprenants qui pensent se servir du carnet de bord après la formation le feront essentiellement pour continuer à se former, à cerner les nouvelles compétences à travailler. C'est donc la fonction pédagogique du portfolio qui est privilégiée. Les apprenants qui disent qu'ils ne s'en serviront plus l'expliquent par le fait qu'ils ne feront pas d'autre formation de français. Là encore, c'est la fonction pédagogique du portfolio qui est envisagée : si la formation s'arrête, l'utilité du carnet de bord n'est plus.

La fonction du carnet de bord comme outil de présentation de ses compétences n'est donc perçue que pour le formateur. Les apprenants n'ont pas envisagé de pouvoir s'en servir en dehors du cadre du DFL.

Afin d'explicitier ces différents constats, je vais terminer par quelques suppositions ainsi que par les remarques que j'ai pu faire lors de la distribution et des premières utilisations.

8.3 Observations personnelles et bilan

8.3.1 Quelques défaillances constatées au niveau de la conception

Lors de la première distribution, je me suis aperçue que, malgré mes explications, certains apprenants n'avaient pas compris le principe des deux colonnes permettant la validation des compétences conjointement par l'apprenant et le formateur et certains avaient commencé à remplir les deux. Je me suis alors demandé si une distinction plus claire entre ces deux parties serait judicieuse pour éviter cette confusion. Effectivement, le but étant que le carnet de bord soit rempli conjointement par l'apprenant et le formateur, il est nécessaire que les deux partis comprennent la nécessité de valider ensemble chaque compétence.

Par ailleurs, la formulation des compétences est apparue comme étant assez difficile à comprendre pour des apprenants de niveau A1, voir même A2 ou B1. Par exemple, une des compétences à maîtriser pour le niveau B1 consiste à utiliser le passif pour « la description d'une action/la mise en valeur du sujet dans la phrase à la place du pronom « on »²². Je me suis aperçu en complétant un carnet de bord avec une apprenante ayant un bon niveau B1 que, même si elle maîtrisait ces compétences, leur formulation n'évoquait pas grand-chose pour elle et il a fallu que je lui donne des exemples pour qu'elle voit à quoi cela correspondait.

8.3.2 Difficultés d'utilisation et d'adoption de l'outil

Malgré une période d'utilisation du carnet de bord assez courte, j'ai pu relever quelques problèmes au niveau de sa prise en main par certains apprenants mais aussi par les formateurs. Tout d'abord, pour certains apprenants de niveau A1.1 et A1, la lecture posait problème et il n'était pas possible pour eux de remplir le carnet seul. La présence du

²² Extrait du Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun

formateur était indispensable, ce qui fait que l'autonomisation et la prise en main de leur apprentissage par les apprenants, qui devaient être favorisées grâce au carnet de bord, ont été plus compromises chez les apprenants de ces niveaux.

Deuxièmement, le fait d'avoir voulu détailler le plus exclusivement possible les compétences à atteindre par niveau a rendu les livrets assez imposants (une vingtaine de pages environ), de ce fait, cela nécessitait de chercher un peu avant de trouver la compétence à valider. Cela pouvait en décourager certains, aussi bien du côté des formateurs que des apprenants. Cette difficulté aurait pu être levée si les utilisateurs s'étaient servis plus régulièrement du carnet ou s'il avait été sous forme numérique.

En ce qui concerne la perception de l'outil par les apprenants, je pense qu'il n'a pas été considéré comme un document pouvant leur être utile au-delà de leur période de formation. Cela peut s'expliquer par le fait que celui-ci n'avait pas de caractère formel, contrairement par exemple à l'attestation délivrée en fin de formation, dotée de tous les logos et tampons nécessaires. La manière dont je leur ai présenté a peut-être eu une influence sur leur interprétation du rôle du carnet de bord. En effet, comme cet outil était une proposition personnelle et n'était pas une commande de l'organisme, je ne me sentais pas complètement à l'aise pour l'imposer, aussi bien aux formateurs qu'aux apprenants, ce qui a pu être ressenti par ces derniers.

Enfin, la dernière observation que j'ai pu faire est que le temps de formation dans ce dispositif est relativement court (trois mois pour un apprenant qui vient 18h par semaine) et qu'un outil tel qu'un portfolio est relativement long à mettre en place et à prendre en main par les différents acteurs. Le réflexe de son utilisation demande un certain temps, ce qui n'a pas été possible pendant la durée de mon stage.

Ainsi, malgré la satisfaction d'avoir pu mener à bien mon projet de conception, reste le regret de n'avoir pas pu le finaliser. Une période de test plus importante aurait permis d'apporter les modifications nécessaires pour le rendre plus opérationnel et peut être à faire entrer son utilisation dans les habitudes des formateurs. Effectivement, malgré l'accueil favorable d'un certain nombre de ces derniers et de quelques apprenants, je ne pense pas que le carnet de bord soit encore utilisé aujourd'hui.

Les raisons qui m'amènent à faire cette supposition sont les suivantes. Tout d'abord le côté facultatif de son utilisation. La demande ne venant pas de la hiérarchie, il n'y a pas d'obligation de s'en servir, ce qui le relègue au nombre des choses à faire « plus tard,

quand on aura le temps », c'est-à-dire jamais. Par ailleurs, les formateurs ont déjà de nombreuses contraintes en termes de documents administratifs à fournir, et le carnet de bord a pu être perçu par certains comme un papier de plus à remplir. Peut-être cela n'aurait-il pas été le cas si le document avait été sous une forme plus ludique et s'il avait été porté par l'équipe de conception pédagogique ? Effectivement, une des caractéristiques de la recherche action est qu'elle doit faire participer tous les acteurs concernés, ce qui n'était pas le cas ici car j'étais seule pour porter le projet.

Enfin, la dernière raison qui m'a fait présager un abandon de l'outil est le manque d'intérêt accordé aux pratiques d'enseignement par les organismes de formation. C'est ce que j'ai ressenti en observant l'absence totale de formation préalable pour les formateurs avant d'enseigner dans le DFL. La plupart ont certes une expérience dans le domaine de la formation mais pas spécifique au domaine du FLE. Ils sont pour la plupart parachutés dans le dispositif après une journée d'observation d'un collègue, dans le meilleur des cas.

8.3.3 Des pistes d'amélioration

Le temps a manqué pour pouvoir mettre en place un nouveau cycle de recherche qui aurait permis de tester un carnet de bord retravaillé au regard des remarques des différents acteurs de cette recherche action. Cependant, si j'avais pu apporter des modifications les pistes suivantes auraient été creusées :

- ♦ Une présentation sous forme numérique : un format de ce type aurait permis une utilisation facilitée, d'autant plus compte tenu des modalités de travail à distance qui ont été développées pendant la période de confinement. Même si le temps dédié à la conception puis à la prise en main aurait certainement été plus long, je pense qu'à terme, cela aurait favorisé son adoption par les différents acteurs du DFL, en plus de les initier à l'outil numérique.

- ♦ Une plus grande liberté au niveau de la complétion par les apprenants. En effet, même sans aller jusqu'à introduire un dossier avec leurs travaux, le fait de pouvoir remplir leur carnet de façon plus personnelle (possibilité de pouvoir noter soi-même les nouvelles compétences maîtrisées, de noter ses expériences d'apprentissage, de faire preuve de plus de créativité en générale) aurait pu permettre à chacun de s'approprier plus amplement ce document. Ainsi, j'ai finalement pensé que le fait de vouloir décrire de façon le plus exhaustive possible les compétences à acquérir afin de guider apprenants et formateurs aurait peut-être tendance à freiner les initiatives de chacun en matière d'enseignement-apprentissage, au lieu de les alimenter.

Conclusion

La finalité de ce mémoire était de voir comment la mise en place d'un carnet de bord pouvait aider à résoudre un problème récurrent de suivi des apprenants au sein d'un dispositif dont les groupes ne sont pas fixes mais en constante évolution. Au fil du temps et des recherches, l'outil à concevoir s'est étoffé et les objectifs se sont diversifiés afin d'impliquer les apprenants dans l'utilisation du document. Avoir été successivement observatrice et enseignante m'a permis d'avoir une vision assez complète de la situation, d'identifier un problème et d'en prendre la mesure puis de proposer cet outil de remédiation.

Le DFL est un dispositif qui réclame une individualisation totale des parcours. Or, malgré les efforts des formateurs dans ce sens, celle-ci n'est pas toujours optimum et adaptée aux objectifs personnels de chaque apprenant. Afin d'atteindre le but qui est de fournir à chacun la possibilité de mener à bien sa formation en fonction de ses besoins, individualisation doit rimer avec progression et autonomisation. C'est donc dans cette optique qu'a été créé le carnet de bord.

Il n'a pas été possible d'évaluer exactement la portée et l'utilité du carnet de bord mis en place. La courte période de test et sa diffusion limitée (en matière de nombre de personnes concernées) permettent cependant d'envisager des pistes quant à son utilisation. Les retours des formateurs laissent entrevoir qu'un outil de ce type était le bienvenu pour aider au suivi des apprenants et à la progression pédagogique. Du côté des apprenants, même si la prise en main nécessite sûrement un temps d'adaptation, leurs réponses ont montré que son exploitation méritait d'être approfondie. On peut donc supposer, qu'à terme et au cours d'une période d'emploi plus importante, il pourrait les aider à prendre davantage en main leur apprentissage.

Ainsi, si l'on reprend les objectifs affichés lors de la proposition d'élaboration de l'outil carnet de bord : aider les formateurs à établir une progression pédagogique et développer l'autonomie et l'auto-évaluation chez les apprenants, on peut légitimement imaginer qu'ils auraient pu être atteints dans des conditions « normales » d'enseignement.

La question la plus difficile et délicate à aborder est celle de l'évolution des pratiques de classe. En effet, cela n'était pas l'objectif annoncé du carnet de bord et l'idée qu'il pourrait aider à une hypothétique remise en cause de ces dernières n'a pas abouti. En tant que novice dans le métier, je ne me sentais pas de légitimité pour discuter de ce sujet

avec les formateurs et, même si certaines activités composées d'exercices de grammaire répétitifs me semblaient inadaptées, j'ai préféré me focaliser sur les objectifs de départ. Malgré tout, il me semble que des évolutions sont possibles et la mise en place de formations ou autres pourraient permettre aux formateurs d'être mieux préparés pour enseigner dans ce type de dispositif très particulier.

Ainsi, je reste convaincue qu'un outil de ce type, éventuellement avec quelques aménagements, pourrait faciliter le travail des formateurs et l'apprentissage des apprenants. La durée relativement courte des parcours vient renforcer cette nécessité de pouvoir rapidement cibler le niveau de chaque apprenant ainsi que ses besoins. Entre autres, je ne peux m'empêcher de repenser à cette collègue formatrice essayant vainement durant de longues séances d'apprendre l'alphabet à une apprenante pour qui cette tâche semblait infranchissable. Si elle avait eu l'occasion d'exposer ses projets et de fixer les objectifs prioritaires de sa formation, peut-être aurait-elle pu travailler des compétences qui lui auraient été plus utiles dans un premier temps ? Il ne s'agit pas ici de dire qu'il faut renoncer à enseigner des savoirs de base mais de recentrer l'enseignement sur les compétences nécessaires à chaque apprenant, définies en fonction de ses besoins réels.

Enfin, même s'il était confortable d'avoir carte blanche pour mener à bien mon projet ainsi que pour la réalisation du carnet de bord, je me suis aperçue par la suite que ce type de recherche ne pouvait être mis en place sans l'implication de tous les membres de la formation : non seulement la direction mais aussi les formateurs et même les apprenants. Cela m'aurait sûrement facilité la tâche si j'avais eu des avis réguliers tout au long de la conception, sans parler d'un appui au niveau technique et pédagogique, qui ont fait défaut malgré toute la bienveillance de tous les acteurs.

Bibliographie

BORG, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Didier.

CARRÉ, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.

COSTE, D. (2000). Le proche et le propre. *Notions en questions 3 : La notion de progression*. Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions

COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris : Clé International

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG

DAVID, C. & ABRY, D. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Paris : Hachette

DAVID, C. (2017). *Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingue, multiculturelle et multi-niveaux*. Bulletin VALS-ASLA n° spécial, Tome 2, 110-113.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe. Hatier

LITTLE D., HODEL H. D., KOHONEN V., MEIJER D., PERCLOVA R. (2008). *Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

MEIRIEU, P. (2009 [1990]). *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2014 [1997]). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy les Moulineaux : ESF.

PORQUIER, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. *Notions en questions 3 : La notion de progression*. Coste, D. & Daniel, V. Paris : ENS Editions

PUREN, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers pédagogiques*, 399. 64-66.

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

TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Clé international

ZAKARTCHOUK, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris : ESF

Sitographie et ressources consultées en ligne

BARBOT, M.-J. & GREMMO, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9. 15-27. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/France9/barbot.pdf> [Consulté en juin 2020]

BERTHIAUME, D. & DAELE, A. (2010). *Evaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l'aide du portfolio*. Disponible en ligne : https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf [Consulté en mars 2020]

BORG S. (2015). Plasticité des concepts et pérennité épistémologique : Les théories de Louis Porcher à l'épreuve du temps. *Synergies Europe*, 10. 71-80. Disponible en ligne : <http://www.gerflint.fr/Base/Europe10/borg.pdf> [Consulté en juin 2020]

BORG S. (2003). Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation. Colloque ADCUEFE. Disponible en ligne : <http://fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf> [Consulté en juin 2020]

CATROUX M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* Vol. XXI N° 3. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> [Consulté en juin 2020]

CONSEIL DE L'EUROPE (2011). Le Portfolio Européen des Langues : rétrospective (1991-2011). Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b8> [Consulté en mai 2020]

DAVID, C. (2013). « L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux », thèse de doctorat (dir. J-P CUQ), Université de Nice Sophia-Antipolis Disponible en ligne : <https://www.dropbox.com/s/ux91qbyjaoruxwd/These%20Complete.pdf?dl=0> [Consulté en mai 2020]

DUPRIEZ V. & DRAELENTS H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148. 145-165. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3258#rfp_0556-7807_2004_num_148_1_T12_0156_0000 [Consulté en mai 2020]

GRUCA, I. (2012). Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique. *Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues*. Valetopoulos, F. & Zajac, J. Université de Varsovie. Disponible en ligne :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511456/document> [Consulté en juin 2020]

HARRIS, V. (2002). Aider les apprenants à apprendre. Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisF.pdf> [Consulté en juin 2020]

HIDDEN, M.-O. (2006). L'apport des progressions d'apprentissage à la recherche en didactique des langues : un exemple concernant l'enseignement de l'argumentation en français langue étrangère. Actes du colloque international : *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01850935/document> [Consulté en juin 2020]

HOLEC, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation Permanente*, 107. 59-66. Disponible en ligne : http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/Autonomie.pdf [Consulté en mai 2020]

HOLEC, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2. 75-87. Disponible en ligne : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf> [Consulté en avril 2020]

LAZENBY-SIMPSON B. (2012). Le portfolio européen des langues pour migrants adultes. Guide à l'usage des enseignants. Unité des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ad> [Consulté en mai 2020]

LEITE PRADO C., BAKICH PUTZIGER M. & VIANNA SANTOS A. (2001). Pour une réflexion sur la progression dans le cadre de la « bivalence ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 89-101. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-89.htm> [Consulté en juin 2020]

LITTLE, D. (2012). L'intégration linguistique des migrants adultes et le Portfolio Européen des Langues : introduction. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3b0> [Consulté en mars 2020]

LITTLE, D. (2011). Portfolio Européen des Langues. Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projets d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire. Conseil de l'Europe. Disponible en ligne :

https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_12_ELP-WSU_FR_web.pdf?ver=2018-03-21-094605-550 [Consulté en avril 2020]

LITTLE D. (2009). Le Portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation. Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/1680459f9b> [Consulté en mai 2020]

MONTAGNE MACAIRE D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071> [Consulté en juin 2020]

NONNON E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41. 5-34. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/276> [Consulté en juin 2020]

PICCARDO E. (2006). Le Portfolio Européen des Langues, un outil pour se connaître et se faire connaître. *Synergies Europe*, 1. 95-109. Disponible en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Enrica.pdf> [Consulté en mai 2020]

ROYER M. (2008). Le consensus de l'individualisation. Disponible en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/pages/2008/leconsensusindividualisation.aspx> [Consulté en juin 2020]

TOFFOLI D. (2000). Au cœur de la formation : l'apprenant. Une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel. Thèse. Education. Université de la Rochelle. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01227590/document> [Consulté en juin 2020]

VALENZUELA O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage. *Synergies Chili*, 6. 71-86. Disponible en ligne : https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf [Consulté en juin 2020]

Sigles et abréviations utilisés

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELFF : Diplôme d'Études en Langue Française

DFL : Dispositif de Formation Linguistique

FLE : Français Langue Etrangère

IFPA : Institut de Formation et de Promotion pour Adultes

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

PEL : Portfolio Européen des Langues

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Table des illustrations

Figure 1: Schéma de recherche-action de Susman	27
Figure 2: Tableau synoptique de l'exploration du concept de progression	35

Table des annexes

Annexe 1 Présentation / Passeport de langues	82
Annexe 2 Biographie langagière : actes de parole	83
Annexe 3 Biographie langagière : grammaire.....	88
Annexe 4 Biographie langagière : lexique	92
Annexe 5 Biographie langagière : les compétences culturelles	95
Annexe 6 Biographie langagière : la prononciation	96
Annexe 7 Le numérique	97
Annexe 8 Préférences d'apprentissage.....	98
Annexe 9 Compréhension des consignes	99
Annexe 10 Le monde professionnel.....	100
Annexe 11 Les projets.....	101
Annexe 12 Questionnaire formateur	102
Annexe 13 Questionnaire apprenant	103

Annexe 1

Présentation / Passeport de langues (commun à tous les niveaux)

Je m'appelle..... (NOM et PRENOM)

Je viens de / du..... (PAYS D'ORIGINE)

Je suis.....(NATIONALITE)

J'ai..... ans (AGE)

Je suis né(e) le/...../..... (DATE DE NAISSANCE)

J'habite.....

CODE POSTAL.....

VILLE.....

Mon métier :.....

Mes projets d'avenir :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mes activités :

.....

.....

.....

.....

.....

Langues parlées dans ma famille

Langue	Ecouter/ Parler	Lire/ Ecrire

Langues apprises à l'école ou dans un autre pays

Langue	Ecouter/ Parler	Lire/ Ecrire

Annexe 2
Biographie langagière : actes de parole (niveau B1)

COMMUNIQUER

Se présenter

	Je peux le faire	Formateur
Se présenter « Nom, prénom, âge, situation familiale, nationalité, adresse, ses goûts et activités »		

Donner des conseils et des directives

	Je peux le faire	Formateur
Exprimer la nécessité ou conseiller en utilisant différentes formules « Conseiller de », « Devoir » au présent + verbe à l'infinitif		
Exprimer la nécessité avec les verbes impersonnels « Falloir » et « Valoir » « Il faut / Il vaut mieux » + verbe à l'infinitif « Il faut que / Il vaut mieux que » + verbe au subjonctif		
Exprimer une condition « A ta place, je... » + verbe au conditionnel		
Faire une recommandation avec l'impératif		

Exprimer la restriction, l'interdiction et l'obligation

	Je peux le faire	Formateur
Faire des phrases négatives « Ne...pas / plus »		
Exprimer la restriction « Ne...que »		
Formuler une interdiction		
Formuler une obligation / donner un ordre		

Exprimer la condition, faire une hypothèse

	Je peux le faire	Formateur
Exprimer une condition en utilisant la conjonction « si »		
Faire une hypothèse en utilisant le conditionnel présent		
Exprimer un regret en utilisant le conditionnel passé		

Exprimer un doute, une certitude, une possibilité pour dire son opinion

	Je peux le faire	Formateur
Exprimer un doute « Je ne crois pas que / Je ne suis pas certain que... » + verbe au subjonctif		
Exprimer une certitude « Je suis sûr que... » Les adverbes « Certainement / Sans aucun doute... »		
Exprimer une possibilité « Il se peut que... » + verbe au subjonctif « Il risque de... » + verbe à l'infinitif		
Exprimer la probabilité « Il est probable que... » Les adverbes « Probablement / Peut-être ... »		

Exprimer des sentiments positifs et négatifs, des émotions

	Je peux le faire	Formateur
Exprimer des sentiments « Admiration / honte / fierté... »		
Associer les intonations aux émotions exprimées (à l'oral)		

Parler de l'avenir, faire des projets, exprimer un souhait

	Je peux le faire	Formateur
Parler de l'avenir en utilisant le conditionnel		
Faire des projets en utilisant le futur et le futur proche		
Exprimer le futur en utilisant le présent		

Participer à un débat

	Je peux le faire	Formateur
Exprimer l'opposition en utilisant des connecteurs logiques « Alors que / tandis que / mais / cependant / néanmoins... »		
Exprimer la concession en utilisant des connecteurs logiques « Malgré / en dépit de... »		
Raconter en utilisant des articulateurs chronologiques « D'abord / ensuite / enfin / premièrement... »		

Exprimer des causes et des conséquences

	Je peux le faire	Formateur
Exprimer la cause en utilisant des articulateurs logiques « Parce que / puisque / à cause de... »		
Exprimer la conséquence en utilisant des articulateurs logiques pour « Par conséquent / donc... »		

Caractériser une personne, un objet, un lieu

	Je peux le faire	Formateur
Décrire une personne physiquement		
Caractériser quelqu'un en utilisant l'expression « c'est/ce sont ... qui »		
Décrire un objet		

Décrire un lieu		
Décrire un fait, un phénomène, un évènement		

Mettre en valeur un élément dans une description

	Je peux le faire	Formateur
Mettre en valeur avec la nominalisation		
Mettre en valeur quelque chose avec la forme passive Verbe « être » conjugué + participe passé		

Faire une comparaison, une appréciation

	Je peux le faire	Formateur
Comparer « Plus/aussi... que... »		
Décrire en utilisant les superlatifs « Le moins / Le plus »		
Nuancer les comparaisons « Un peu plus / Un peu moins...que »		
Exprimer une progression « De plus en plus / De moins en moins »		

Interroger

	Je peux le faire	Formateur
Poser des questions en utilisant les mots interrogatifs « Qui / où / quand / comment... »		
Poser une question avec les expressions « Est-ce que... ? / Qu'est-ce que... ? »		
Poser une question en inversant le verbe et le sujet		
Poser une question avec les adjectifs interrogatifs « Quel / Quelle... »		

Raconter au passé

	Je peux le faire	Formateur
Raconter en utilisant les marqueurs temporels « Il y a / pendant / depuis, ... »		
Parler au passé en utilisant l'imparfait ou le passé composé		
Exprimer l'antériorité d'une action dans le récit en utilisant le plus-que-parfait		
Exprimer un regret en utilisant le conditionnel passé		

Rapporter un discours

	Je peux le faire	Formateur
Rapporter les paroles de quelqu'un « Il demande si... », « Il dit que... »		
Rapporter un discours en accordant les temps		

Autres

	Je peux le faire	Formateur

Annexe 3
Biographie langagière : grammaire (niveau B2)

GRAMMAIRE

Révisions des conjugaisons

	Je connais	Formateur
Le présent		
Le passé composé avec le verbe « être »		
Le passé composé avec le verbe « avoir »		
Le participe passé (accord)		
L'imparfait		
Le futur simple		
L'impératif		
Le subjonctif présent		
Le conditionnel		

Le subjonctif passé

	Je connais	Formateur
Pour exprimer l'obligation		
Pour exprimer un souhait		
Pour exprimer un doute, une possibilité		
Pour faire une supposition		
Pour exprimer une conséquence		

Le conditionnel passé

	Je connais	Formateur
La formation du conditionnel passé		
Pour exprimer un reproche ou un regret		

Le gérondif

	Je connais	Formateur
La formation du gérondif		
Pour donner des informations sur les circonstances		

d'une action ou d'un évènement		
--------------------------------	--	--

Le plus que parfait

	Je connais	Formateur
La formation du plus que parfait		
Utiliser le plus que parfait pour parler d'une action antérieure à une autre dans le passé		

Les pronoms

	Je connais	Formateur
Les pronoms personnels « Je / tu / il / elle / nous... »		
Les pronoms « y » et « en » pour remplacer une chose, un lieu, une idée		
Les pronoms COD pour ne pas répéter « Me / te / le / nous / vous / les »		
Les pronoms COI pour ne pas répéter « Me / te / lui / nous / vous / leur »		
L'apostrophe devant une voyelle ou un « h » « m' » / « t' »		
Les pronoms possessifs « Le mien / le tien / le sien... »		
Les pronoms relatifs « Qui / que / dont / où »		
Les différents sens du pronom « on »		
Les doubles pronoms « Le lui / le moi ... »		
Les pronoms démonstratifs « Celui / celle / celui-ci / celui-là »		

Les adjectifs

	Je connais	Formateur
L'accord et la place de l'adjectif qualificatif		
Les adjectifs indéfinis « Chaque / tout / tous / toute / quelque / plusieurs... »		
Les adjectifs possessifs		

« Mon / ma / mes / ton / ta / tes... »		
Les adjectifs démonstratifs « Ce / cet / cette / ces »		

Les prépositions

	Je connais	Formateur
Les prépositions de temps « Après / Avant / Dès... »		
L'expression de la durée « Pendant / Depuis »		
Les prépositions de lieu et leur emploi « En / au / à / de »		

Les adverbes

	Je connais	Formateur
Les adverbes de manière en « ...ment » « Enormément / Sagement / Dangereusement... »		
Les adverbes de fréquence « Rarement / Parfois / Souvent... »		
Les adverbes de quantité « Peu / Beaucoup / Assez... »		

Les propositions relatives

	Je connais	Formateur
Les pronoms relatifs pour introduire une proposition relative « Qui / que / quoi / dont / où / lequel »		

La forme passive

	Je connais	Formateur
La formation de la forme passive		
La forme passive pour mettre en valeur l'objet de l'action		








Autres

	Je connais	Formateur

Annexe 4 Biographie langagière : lexique (niveau B1)

VOCABULAIRE

		Je connais	Formateur
	Les pays et les nationalités		
	La famille		
	Les aliments, la cuisine		
	Les loisirs		
	Le logement et le mobilier		

	<p>Le temps (les jours, les mois, l'heure)</p>		
	<p>Les couleurs</p>		
	<p>Les fêtes</p>		
	<p>Les vêtements</p>		
	<p>Le corps humain</p>		
	<p>Les métiers</p>		
	<p>La santé (les médecins, la trousse à pharmacie...)</p>		

	<p>Le système scolaire, l'école</p>		
	<p>La culture, l'art</p>		
	<p>L'hygiène et les cosmétiques</p>		
	<p>La nature, l'écologie et l'environnement</p>		
	<p>Les technologies de la communication, les médias</p>		
	<p>Les commerces, les services</p>		

Annexe 5
Biographie langagière : les compétences culturelles (niveau B1)

COMPETENCES CULTURELLES

A l'oral

	Je sais le faire	Formateur
Adapter son langage à son auditeur (utiliser le « tu » ou le « vous », utiliser ou non du vocabulaire familier...)		
Adapter le son de sa voix à l'endroit où l'on se trouve (parler doucement dans une administration, parler plus fort dans un commerce...)		
Prendre la parole spontanément		
Laisser un message sur un répondeur		
Utiliser des gestes de la vie quotidienne (serrer la main, faire signe...)		
Prendre congé poliment		

A l'écrit

	Je sais le faire	Formateur
Utiliser les formules adaptées en fonction de la personne à qui l'on écrit « Monsieur / Cher ami... »		
Utiliser la ponctuation		
Lire et écrire dans différentes écritures		

La vie quotidienne

	Je l'ai déjà fait	Formateur
Aller au cinéma regarder un film en français		
Lire un livre, une bande dessinée en français		
Ecouter les informations en français		
Saluer mes voisins		
Me promener dans ma ville pour découvrir un nouveau quartier		
Faire une activité sportive ou culturelle		

Annexe 6

Biographie langagière : la prononciation (niveau B1)

PRONONCIATION

La prononciation des voyelles et des consonnes seules

	Je sais le faire	Formateur
Prononcer les voyelles A I O U		
Prononcer le E		
Prononcer le « é » et le « è »		
Prononcer les consonnes		
La prononciation du H		

Le changement de prononciation de certaines consonnes

	Je sais le faire	Formateur
Prononcer le C devant A O U		
Prononcer le C devant E I		
Prononcer le G devant A O U		
Prononcer le G devant E I		

Le changement de prononciation des voyelles

	Je sais le faire	Formateur
Prononcer les sons EN/AN		
Prononcer le son AU		
Prononcer le son ON		
Prononcer le son OU		
Prononcer le son IN/UN		
Prononcer le son OI		
Prononcer le son « Y »		

Le même son écrit de façons différentes

	Je sais le faire	Formateur
Lire le son E (e, oeu, eu)		
Lire le son È (è, ê, ai, ei)		
Lire le son É (é, er, ez, es)		
Lire le son O (o, ô, au, aux, eau, eaux)		
Lire le son I (i, î, y)		
Lire le son U (u, û, eu)		

Annexe 7

Le numérique (niveau B1)

LE NUMERIQUE

Avec un ordinateur, je sais :

- Le mettre en marche, l'éteindre
- Faire une recherche sur internet
- Ecrire un texte, une lettre
- Ecrire et envoyer un courriel
- Enregistrer un document (sur mon ordinateur, sur une clé USB)
- Imprimer un document

Avec mon téléphone, je sais :

- Envoyer un message (SMS)
- Prendre des photos
- Télécharger une application

J'apprends avec le numérique

- Je sais me connecter à la plateforme du DFL
- Je connais des applications pour m'entraîner en français
- Je connais des sites pour améliorer ma compréhension (TV5 Monde...)

Annexe 8
Préférences d'apprentissage (niveau A2)

COMMENT J'APPRENDS

J'apprends mieux :

- En écrivant, en lisant
- En écoutant, en parlant

J'apprends mieux :

- Tout seul
- En groupe

Annexe 9
Compréhension des consignes (niveau B1)

Je comprends les consignes

A l'écrit :

	Je comprends	Formateur
Lisez (le texte, le formulaire...)		
Ecrivez, rédigez (votre nom, votre adresse, une lettre...)		
Inscrivez (votre nom, numéro de téléphone...)		
Complétez (le texte, le formulaire, le tableau...)		
Justifiez votre réponse		
Choisissez/ Cochez la bonne réponse		
Répondez aux questions		
Associez		
Corrigez		
Indiquez (une adresse, un itinéraire)		

A l'oral

	Je comprends	Formateur
Ecoutez le dialogue		
Répondez aux questions		
Parlez / Echangez		
Posez des questions / Demandez		
Répétez		
Donnez votre avis, argumentez		

Annexe 10
Le monde professionnel (niveau B1)

LE MONDE PROFESSIONNEL

Comprendre une offre d'emploi

	Je peux le faire	Formateur
Comprendre les abréviations « H/F », « CV », « CDD », « CDI »		
Savoir à quoi correspond le salaire brut et net		
Savoir à quoi correspond le temps de travail (temps partiel, temps plein)		

Faire un C.V.

	Je peux le faire	Formateur
Ecrire ses informations personnelles		
Ecrire ses formations		
Décrire son expérience professionnelle		
Ecrire ses activités / ses loisirs		

Ecrire une lettre de motivation

	Je peux le faire	Formateur
Faire la mise en page d'une lettre formelle <i>Coordonnées, lieu, date, formules de politesse...</i>		
Exprimer la raison de la candidature		
Décrire ses compétences		
Exprimer son intérêt pour l'entreprise		

Passer un entretien d'embauche

	Je peux le faire	Formateur
Se présenter à l'oral		
Parler de son expérience professionnelle		
Parler de ses études, ses formations		
Parler de ses passions, ses loisirs		
Demander des informations (les horaires de travail...)		

Annexe 11
Les projets (communs à tous les niveaux)

MES PROJETS

Après ma formation de français, je veux :

Travailler

Mon projet professionnel :

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

Apprendre un métier / Faire une formation

Mon projet de formation professionnelle :

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

Passer un diplôme / une certification de langue française

Lequel ?

Niveau visé :

Annexe 12

Questionnaire formateur

Questionnaire formateur

1. Vous est-il arrivé de vous servir des carnets de bord des apprenants ?
 Oui Non
2. Si oui, à quelles fins ?

3. Si non, pourquoi ?

4. Vous a-t-il été utile ?
 Oui Non
5. Si oui, en quoi ?

6. Pensez-vous qu'il serait possible de le rendre plus pratique/opérationnel ?
 Oui Non
7. Si oui, comment ?

Merci pour votre participation !

Annexe 13

Questionnaire apprenant

Questionnaire apprenant

1. Niveau en français :
2. Pensez-vous qu'un outil tel que le carnet de bord pourrait vous être utile (ou vous a été utile pour votre formation) ?
 Oui Non
3. Si oui, en quoi vous a-t-il été utile ?

4. Si non, pourquoi ?
 Il est trop difficile à utiliser
 Vous n'en voyez pas l'utilité
 Cela demande trop de temps
 Autre :
5. Pensez-vous l'utiliser après votre formation DFL (lors d'une autre formation ou pour d'autres cours de français) ?
 Oui Non
6. Si oui, quelle(s) utilisation(s) pensez-vous en faire ?

7. Si non, pourquoi ?

8. Pensez-vous qu'il serait possible de l'améliorer ?
 Oui Non
9. Si oui, comment ?

10. Merci pour votre participation !

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET PRESENTATION DU PROJET	10
CHAPITRE 1. CONTEXTE DE STAGE	11
1.1 L'Institut de Formation et de Promotion des Adultes	11
1.1.1 Historique et organisation	11
Un peu d'histoire	11
1.1.1.2 Une équipe	11
1.1.1.3 Des équipements	12
1.1.2 L'offre de formation	12
1.2 Le Dispositif de Formation Linguistique	13
1.2.1 Origine et public	13
1.2.2 Cahier des charges	14
1.2.3 Organisation	15
1.2.3.1 Une caractéristique : la flexibilité	15
1.2.3.2 Les acteurs : apprenants et formateurs	16
1.2.3.3 Choix et non-choix pédagogiques	17
1.2.3.4 Des ressources numériques	18
CHAPITRE 2. PARTICULARITES DU DISPOSITIF ET EVOLUTION DU PROJET DE STAGE	19
2.1 Un projet initial relatif aux appels d'offres	19
2.2 Des groupes caractérisés par l'hétérogénéité	21
2.3 Les pratiques des formateurs	22
CHAPITRE 3. CHOIX DE PROBLEMATIQUE ET PROJET DE STAGE	24
3.1 Choix de problématique	24
3.2 Nouveau projet : conception d'un carnet de bord	25
3.2.1 Un carnet de bord de type portfolio	25
3.2.2 Objectifs généraux	25
3.2.3 Difficultés rencontrées en amont	26
3.2.4 Un déroulement mouvementé	26
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	29
CHAPITRE 4. PARADOXE DE L'INDIVIDUALISATION	30
4.1 Quelle définition ?	30
4.2 Individualisation vs individualisme	31
CHAPITRE 5. MULTIPLES FACETTES DE LA PROGRESSION	32
5.1 Définition	32
5.2 Évolution : de la progression linéaire à la progression polycentrique	33
5.3 Progression d'enseignement et progression d'apprentissage	36
5.3.1 La progression d'enseignement	36
5.3.2 La progression d'apprentissage	37
CHAPITRE 6. AUTONOMIE ET AUTONOMISATION DE L'APPRENANT	38
6.1 Autonomie : rappel historique et définition	38
6.1.1 Education et autonomie de l'adulte : les bases de sa responsabilisation	38
6.1.2 Définition	39
6.2 Autonomisation de l'apprenant	40
6.2.1 Définition	40
6.2.2 Un outil d'autonomisation : le portfolio	41
6.2.2.1 Définition	41
6.2.2.2 Portfolio et enseignement	42
6.2.3 Le Portfolio Européen des Langues	43
6.2.3.1 La genèse	43
6.2.3.2 Deux fonctions	43
6.2.3.3 Composition	44

6.2.3.4	Objectifs.....	45
6.2.4	Portfolio et autonomisation	46
6.2.5	Portfolio et autoévaluation	46
PARTIE 3 - ANALYSE ET CONCEPTION DE L'OUTIL		49
CHAPITRE 7. CONCEPTION DU CARNET DE BORD		50
7.1	Observations et recherches en amont.....	50
7.1.1	Questionnements préliminaires	50
7.1.2	Pratiques de classe des formateurs	50
7.1.3	Les ressources utilisées	51
7.2	Choix de conception	53
7.2.1	Choix de présentation.....	53
7.2.2	Les différentes parties du carnet de bord.....	55
7.2.2.1	Le passeport de langues	55
7.2.2.2	La biographie langagière.....	56
7.2.2.3	Le numérique	58
7.2.2.4	Préférences d'apprentissage.....	59
7.2.2.5	Compréhension des consignes	60
7.2.2.6	Le monde professionnel et la poursuite de parcours	61
7.2.3	La validation des compétences.....	61
7.3	Conception et objectifs à atteindre.....	62
7.3.1	Carnet de bord et individualisation.....	62
7.3.2	Carnet de bord et progression.....	63
7.3.3	Carnet de bord et autonomisation.....	63
CHAPITRE 8. RETOURS D'EXPERIMENTATION		65
8.1	Du côté des formateurs	65
8.2	Retours des apprenants	67
8.3	Observations personnelles et bilan.....	69
8.3.1	Quelques défaillances constatées au niveau de la conception	69
8.3.2	Difficultés d'utilisation et d'adoption de l'outil	69
8.3.3	Des pistes d'amélioration.....	71
Conclusion.....		72
Bibliographie.....		74
Sitographie et ressources consultées en ligne		76
Sigles et abréviations utilisés.....		79
Table des illustrations.....		80
Table des annexes.....		81
Table des matières		104

MOTS-CLÉS : hétérogénéité, progression, autonomie, auto-évaluation, portfolio

RÉSUMÉ

Donner un cours de langue à un groupe d'apprenants présentant une grande hétérogénéité au niveau de leur origine, âge, scolarité antérieure ou niveau de compétence peut vite devenir un parcours du combattant pour tout formateur, débutant ou confirmé, qui n'y est pas préparé. D'autant plus si ce formateur n'intervient pas régulièrement et que les groupes d'apprenants évoluent chaque semaine. Comment, dans ces conditions, mettre en place un suivi individuel de chacun et suivre une progression ? Ce mémoire se propose de revenir sur la création d'un outil, inspiré du Portfolio Européen des Langues, permettant de consigner les progrès des apprenants. Le carnet de bord créé se veut à la fois un outil de suivi des apprentissages et un moyen d'inciter la prise en main par chacun de son parcours grâce à une démarche d'autonomisation.

KEYWORDS : heterogeneity, progression, autonomy, self-assessment, portfolio

ABSTRACT

Giving a language course to a widely heterogeneous group of learners that includes a range of origins, ages, prior educational experience or skill levels, can quickly become a challenge for any beginner or experienced teacher; particularly if the teacher is unprepared, does not teach regularly and if the group changes every week. In these types of situations, how is it possible to set an individual monitoring process and follow a student's progression? This dissertation focuses on the creation of a tool, inspired by the European Language Portfolio, to record the learners progress. This log book is an empowerment tool that enables any teacher to monitor a student's progress and provides a means to encourage the development of their studies.